

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA RESENDE FERNANDES

DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE, DESAFIOS NA ESCOLA BILÍNGUE

CURITIBA

2013

MARIANA RESENDE FERNANDES

DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE, DESAFIOS NA ESCOLA BILÍNGUE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, no Setor de Ciências Humanas, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fogaça

CURITIBA/PR

2013

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Fernandes, Mariana Resende

Desafios da escola bilíngue, desafios na escola bilíngue. / Mariana Resende Fernandes. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Bilinguismo. 2. Linguística aplicada. 3. Educação. 4. Educação bilíngue. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

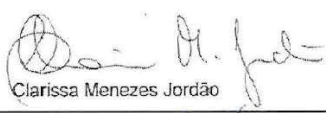
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda MARIANA RESENDE FERNANDES para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, CLARISSA MENEZES JORDÃO e REGINA CÉLIA HALU arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE, DESAFIOS NA ESCOLA BILÍNGUE”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO	 Clarissa Menezes Jordão	APROVADA
REGINA CÉLIA HALU		APROVADA

Curitiba, 23 de abril de 2013



Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Coordenadora

Dedico este trabalho aos meus filhos, por estarem sempre preocupados com a nossa felicidade e compreenderem a importância desse percurso para mim.

Aos meus pais por sempre me incentivarem a trilhar o caminho da Educação e por fazerem parte de todos os momentos vividos por mim profissionalmente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Fogaça, pelo acolhimento, orientação e paciência ao me mostrar um caminho em meio a um universo de dúvidas.

Ao Curso de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Paraná pela oportunidade de crescimento e formação.

Às professoras Clarissa e Regina pelo constante suporte e pelos questionamentos realizados, que me proporcionaram uma reflexão mais profunda acerca do meu trabalho.

Aos alunos de pós-graduação em Letras da UFPR pelo ambiente de cooperação e formação.

“E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”

(Jorge Larrosa, 2002: 21).

RESUMO

A formação dos professores é fundamental para que na escola seja promovido um constante pensar sobre as práticas educativas. É a formação que habilita um profissional a exercer a sua prática educativa e, sobretudo, garante um movimento de constante relação entre as teorias e as práticas. A Escola Bilíngue é a escola que ensina os conteúdos escolares em duas línguas, a língua materna e a segunda língua (L2). Os professores têm o desafio de integrar os conteúdos escolares e ensinar a L2. Por isso, essa formação precisa ser diferenciada, pois deve qualificar educadores a estabelecerem um ambiente de imersão para a aquisição da L2 e a ensinarem os conteúdos escolares determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ela pressupõe a promoção do pensar na escola sobre teorias de aquisição de L2 e sobre a aprendizagem dos conteúdos, integrando conteúdos linguísticos e pedagógicos. No parecer CME n 135/08 do Conselho Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, cidade com a maior concentração de Escolas Bilíngues no Brasil, são estabelecidas algumas diretrizes para o ensino bilíngue, dentre elas a formação básica do docente. Diz-se da formação que “o professor deverá possuir, além da formação para a docência na educação infantil, prevista para o sistema municipal de ensino, licenciatura na língua estrangeira oferecida, uma vez que se busca a qualidade do processo em todos os níveis e modalidades do ensino.” Esse parecer já nos aponta uma tendência à busca pela integração entre o curso de Pedagogia e de Licenciatura em Letras, formação que não é oferecida atualmente. Essa pesquisa visa fazer um levantamento de quais desafios os professores enfrentam em sua rotina escolar e como representam esses desafios, qual explicação atribuem a cada um deles e como eles poderiam ser categorizados e explicados a luz dos referenciais teóricos da pesquisa (GARCIA, 2009; CUMMINGS, 2000; GENESEE, 2000). Para realizar tal levantamento e categorização, primeiramente ofereci ao leitor um panorama da educação bilíngue brasileira, retratando que os desafios na escola bilíngue são consequências dos desafios da escola bilíngue. A pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue que implementou o currículo há 4 anos, na qual atuo profissionalmente e que passa pelo momento de organização curricular e formação de professores bilíngues; a pesquisa propiciou a elaboração de uma análise desse processo de implementação e de formação da equipe, sendo extremamente importante para revisão de práticas escolares e contribuindo para a comunidade com dados e análise da realidade de uma escola de um segmento brasileiro ainda muito carente de pesquisas.

Palavras-chave: Bilinguismo, Formação de Professores, Pedagogia, Linguística Aplicada, Escola Bilíngue.

ABSTRACT

Teacher education is fundamental to establish an environment where teachers are constantly reflecting on their practices. It is education that enables a professional to act and, above all that, guarantees the relation between theories and practices. The Bilingual School is the one in which the school contents are taught in at least two languages, the first language and the second language (L2). The faculty faces the challenge of integrating school contents teaching and L2 teaching. Considering it, teacher education must be unique, to achieve the objective of preparing teachers to understand what the best environment to teach another language is and how they offer their students state of the art education, according to the national curriculum Standards (Parâmetros Curriculares Nacionais). This aim requires the discussion of Applied Linguistics theories of learning a second language and of Education and subject methodologies. In São Paulo, where most of the Bilingual schools are located in Brazil, the Education City Council (Conselho Municipal de Educação) by the endorsement CME nº 135/08 establishes some guidelines to Bilingual Education and the minimum educational background for bilingual teachers. It states that “the teacher must have, besides the degree to teach preschool, which is required from the public school system, teaching certificate in the language which is offered. This is the only way to assure the quality of teaching in Bilingual schools”. This endorsement already shows us the trend to integrate Pedagogy and Applied Linguistics; however this education is not offered by any graduation course in Brazil. This research aims to survey what challenges teachers face in their school routine and how to represent these challenges, what explanation attribute to each of them and how they could be categorized and explained in the light of theoretical research (GARCIA, 2009; CUMMINGS, 2000; GENESEE, 2000). To perform such a survey and categorization firstly I offered the reader an overview of bilingual education in Brazil, depicting the challenges in bilingual school are consequences of the challenges of bilingual school. The research was conducted in a bilingual school that implemented the curriculum 4 years ago, in which I work, and in which curricular organization and training of bilingual teachers are being done; research led to the development of an analysis of the process of implementation and training of team, being extremely important to review school practices and contributing to the community with data and analysis of the reality of a school in a Brazilian segment still very lacking in research.

Key-words: Bilingualism, Teacher Education, Pedagogy, Applied Linguistic, Bilingual School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA BILÍNGUE.....	17
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE.....	17
1.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO GARCIA.....	21
1.2.1 Monoglossia.....	22
1.2.2 Heteroglossia.....	25
1.3 TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO HORNBERGER.....	27
1.4 PEDAGOGIA BILÍNGUE.....	30
1.4.1 O Currículo Bilíngue.....	31
1.4.2 Modelos, abordagens e métodos da Educação Bilíngue.....	35
1.5 A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA BILÍNGUE: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	39
1.5.1 Justiça Social.....	41
1.6 PRÁTICA SOCIAL.....	44
1.6.2 Estratégias.....	45
CAPÍTULO 2: A PESQUISA.....	49
2.1 APRESENTAÇÃO.....	49
2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	50
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA.....	53
2.3.1 Elaboração do currículo.....	54
2.3.2 Equipe Pedagógica.....	56
2.3.3 A Pesquisa.....	57
2.4 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	58
2.5 OS SUJEITOS DE PESQUISA.....	59
2.5.1 Formação acadêmica.....	60
2.5.2 Tempo de atuação na área de educação.....	61
2.6 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	62
2.6.1 Questionário.....	62
2.6.2 Entrevistas Semiestruturadas.....	63
2.6.3 Reuniões Pedagógicas.....	63

2.6.4 Observação Participante.....	64
CAPÍTULO 3: DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE E NA ESCOLA BILÍNGUE.....	67
3.1 CATEGORIAS GERADAS A PARTIR DOS DADOS.....	67
3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES.....	69
3.2.1 Desafios Pedagógicos Gerais.....	70
3.2.2 Desafios de Linguagem.....	80
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS – SERIA POSSÍVEL VISLUMBRAR UM FIM?.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar inicialmente um panorama da educação bilíngue no Brasil, explicando como o segmento foi implementado, quais os desafios que se apresentaram na organização curricular e das práticas escolares e em seguida fazer um levantamento dos desafios que os professores enfrentam em sua rotina e como esses são explicados pelos profissionais dessa escola em que realizei a pesquisa. Essas explicações, às quais me refiro como representações, foram categorizadas em desafios pedagógicos e desafios de linguagem e foram analisadas à luz dos referenciais teóricos utilizados (GARCIA, 2009). Os conceitos e conclusões que apresentarei nessa dissertação são resultado de 14 anos de trabalho com educação bilíngue e de uma grande motivação de compartilhar todas as frustrações e as descobertas enfrentadas durante esse tempo e de contribuir para a organização de material teórico e de pesquisa que possibilite a divulgação de experiências que possam ser úteis a outros pesquisadores e profissionais dessa área. Infelizmente, ainda são escassas as publicações no Brasil sobre o tema em questão e acredito que as contribuições realizadas por pesquisadores indicarão aos profissionais que atuam com educação bilíngue muitos caminhos e servirão de motivadores para a análise das diferentes propostas curriculares bilíngues.

Inicialmente, é fundamental determinar o que são as escolas bilíngues brasileiras e o contexto em que estou inserida. As escolas bilíngues brasileiras, na maioria das vezes, seguem o modelo de imersão canadense¹ no qual os alunos são expostos a uma segunda língua (L2) na escola enquanto aprendem os conteúdos escolares. A L2 é utilizada como meio de instrução dos conteúdos acadêmicos e na comunicação entre professores e alunos.

¹ O modelo de imersão canadense foi adotado por escolas brasileiras de educação bilíngue. No Canadá, país oficialmente bilíngue, algumas escolas adotam o modelo de educação bilíngue denominado por Harmers e Blanc (2000) como de imersão, no qual os alunos utilizam as duas línguas oficiais do país para se comunicar e aprender os conteúdos escolares. Esse modelo visa a aprendizagem e utilização das duas línguas, diferente dos modelos de educação bilíngue americanos, que visavam a adaptação de estrangeiros às escolas monolíngues americanas e a aprendizagem da língua inglesa em detrimento da língua materna do aluno. A educação bilíngue brasileira compartilhou desde o início com o objetivo da educação bilíngue canadense, de adicionar uma língua e, por isso, esse modelo serviu como inspiração ao modelo brasileiro. Segundo Harmers e Blanc (2000 apud Megale, 2005: 10), “imersão significa simplesmente que um grupo de crianças falantes de uma certa L1 recebe toda ou parte da instrução escolar através de uma L2.”

O surgimento da pesquisa

No início de minha vida profissional, quando ingressei em uma escola bilíngue em São Paulo e comecei a trabalhar como assistente de professora, tudo era muito novo, não havia pesquisa consistente nessa área que pudesse ser utilizada como material teórico, nem escolas com experiência suficiente a ser seguida. Todos os livros a que tínhamos acesso sobre Bilinguismo traziam reflexões sobre o processo de adaptação de estrangeiros, sobretudo de latinos nos Estados Unidos, e da aprendizagem dessas pessoas de uma segunda língua². Esses livros traziam muitas questões de identidade e de poder relacionados à manutenção da língua materna, que diferiam substancialmente da minha realidade enquanto professora em uma escola que promovia o que muitos anos após se chamou Bilinguismo de Elite, por ser destinado a uma classe dominante brasileira com alto poder aquisitivo, como descrevem Silva e Freitas (2010, p. 1):

Por se tratar do ensino de uma língua de prestígio internacional, o tipo de bilinguismo adotado por tais escolas é o que a literatura convencionou chamar bilinguismo de elite (PAULSTON, 1975; SKUTNABB-KANGAS, 1981, apud MEJÍA, 2002), que se refere a uma situação de educação bilíngue em que uma língua de prestígio internacional serve como meio de instrução para alunos que falam como primeira língua (L1) a língua oficial e dominante do país.

Quando passei a trabalhar como professora em 1999, a responsabilidade se tornou maior e com ela a vontade de entender ainda mais o que acontecia em minha sala de aula. No início eu era professora de alunos de 15 a 24 meses que estavam no primeiro ano da educação infantil e me ouviam falar em inglês, língua utilizada na escola para ensinar todos os conteúdos pertinentes à educação infantil. Os alunos ainda não falavam, ao longo do ano começavam a falar, algumas vezes utilizando palavras em inglês que faziam parte do nosso cotidiano escolar e cantando músicas infantis em inglês. Com o passar dos anos assumi outros grupos de crianças mais velhas e outros aspectos foram sendo adicionados no cenário, tais como alfabetização de crianças bilíngues. Quando fui professora de crianças de 4 a 5 anos, além da rotina escolar de educação infantil na língua inglesa, os pais optavam se seus filhos seriam alfabetizados na língua portuguesa ou inglesa e de acordo com

² O primeiro livro divulgado na maioria das escolas bilíngues de São Paulo foi Irujo, S. *Teaching Bilingual Children – beliefs and behaviors*, 1998

essa escolha os alunos eram divididos em grupos de “alfabetização” ou “phonics”³, denominações utilizadas na escola em que eu trabalhava. Com a implementação do Ensino Fundamental 1 na escola, assumi a turma do 1º ano e a coordenação e cada vez mais tornava-se evidente para mim que era preciso pesquisar esse ambiente para se ter mais clareza a respeito do que ocorria na escola; eu precisava entender o currículo de uma escola bilíngue.

No ano de 2005, as outras escolas em São Paulo também já se organizavam e surgiram alguns grupos de pesquisa e discussão sobre o assunto⁴. Ainda não havia publicações acadêmicas brasileiras que discutissem o bilinguismo no Brasil, mas apenas iniciativas de professores e coordenadores de conectar de alguma maneira o que era publicado fora do Brasil, principalmente no Canadá com a realidade brasileira. Uma das primeiras publicações acadêmicas que trazia o cenário da escola bilíngue brasileira à tona era a dissertação de Selma Moura publicada em 2009. Sua pesquisa, segundo a autora,

investiga as concepções e teorias subjacentes às práticas didáticas propostas por professores em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngue. O trabalho parte de uma desconstrução do mito de monolinguismo no Brasil, apontando para a pluralidade linguística e cultural que constitui a sociedade brasileira apesar das políticas de planificação linguística. (MOURA, 2009: p. vii)

Essa pesquisadora ainda criou um blog, atualmente referência em educação bilíngue no Brasil⁵, que conta com 250 seguidores e promove discussões e difunde informações sobre a educação bilíngue no Brasil. Foi a partir de iniciativas como essa e com a criação de grupos de pesquisa como o GEEB⁶ e o SIG de Bilinguismo⁷, que o interesse em pesquisar e publicar textos acadêmicos sobre a Educação Bilíngue foi aumentando e trazendo para os professores algumas questões que eram particulares das escolas bilíngues brasileiras, pensadas a partir de pesquisas. Outras pesquisas foram publicadas, como a da pesquisadora

³ O processo de alfabetização e de phonics eram distintos e tinham como base perspectivas diferentes: na alfabetização o processo era embasado na teoria construtivista de Emilia Ferreiro (1982), enquanto que para phonics o processo era baseado na fonética e na construção da relação letra/fonema. A semelhança em ambos os grupos residia na ampla oferta de repertório literário às crianças.

⁴ Por exemplo, surge o Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB) na PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Liberali e o SIG (Special Interest Group) de Bilinguismo, vinculado à instituição Braz-Tesol e coordenado pela Profa. Selma Moura.

⁵ Blog sobre Educação Bilíngue no Brasil: <http://educacaobilingue.com>

⁶ GEEB – Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue; filiado a PUC-SP.

⁷ Bilingualism Special Interest Group (SIG); filiado ao Braz-Tesol.

Elizabete Flory (2009), sendo que uma delas despertou interesse para a realização dessa dissertação, pois faz uma reflexão sobre a formação de professores. Segundo a autora, Norma Wolffowitz-Sanchez (2009), sua pesquisa buscou investigar a formação de um grupo de professores para Educação Infantil Bilíngue e traz muitas contribuições para as pesquisas que se propõem a refletir sobre o papel do educador na escola bilíngue. De acordo com ela,

A pesquisa bibliográfica mostra que há diversos estudos sobre a formação de professores de Língua Estrangeira; entretanto, há pouquíssimos estudos sobre formação de professores de Língua Estrangeira para crianças; e nenhum estudo voltado para a formação de professores para Educação Infantil Bilíngue. (WOLFFOWITZ- SANCHEZ, 2009, p. 4).

Atualmente, o *Bilinguismo de Elite* também é muito comum e difundido entre os países e algumas publicações de pesquisadores de outros países também servem para se pensar o Bilinguismo de Elite. Autores como Fred Genesee (2004), Jim Cummins (2000) e Ofelia Garcia (2009) se tornaram referência na implementação de escolas bilíngues brasileiras e bibliografia indispensável nas pesquisas dessa área, por pensarem conceitos-chave como *imersão*, *Basic Interpersonal Communicative Skills* e *Cognitive Academic Language Proficiency* (*BICS* e *CALP*), *translanguaging* e *content integrated learning*, conceitos discutidos por todos esses autores e que serão explicitados mais adiante nessa dissertação.

A partir das práticas vivenciadas e das leituras realizadas da bibliografia mencionada anteriormente, ingressei no curso de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, objetivando organizar um dos aspectos da escola bilíngue ao qual me dedico há alguns anos – a formação de professores bilíngues e as representações acerca dos desafios enfrentados por esses professores. Minha preocupação inicial era a de organizar todos os pensamentos e descobertas que colecionei em sala de aula e nas reflexões com as professoras e todas as saídas encontradas até o momento para responder a algumas perguntas, tais como, o que é preciso para ser um professor em uma escola bilíngue, qual é a formação acadêmica que torna o professor apto a lecionar nesse tipo de escola, como responder aos desafios que a integração do ensino de língua e de conteúdos das diversas disciplinas nos coloca, que leituras podemos fazer desses desafios e se estes desafios seriam compartilhados por todas as escolas do segmento ou seriam gerados pelas especificidades dos locais em que atuei profissionalmente.

Quando ingressei no mestrado, percebi que as perguntas que eu possuía eram muito gerais e precisariam ser expressas de maneira mais particular para que fosse possível estabelecer uma metodologia de análise. Essa descoberta foi extremamente benéfica, pois me proporcionou olhar para o meu local, para a escola em que estou inserida e poder pensar sobre a minha realidade, fazer questionamentos, ver com outros olhos e buscar investigar: a) o perfil profissional dos professores da Escola Bilíngue em que a pesquisa foi realizada; b) os desafios enfrentados pelos professores da escola bilíngue em que atuo profissionalmente; c) as representações dos professores da escola bilíngue em que atuo profissionalmente acerca dos desafios enfrentados, ou seja, como eles explicam esses desafios?

Para realizar essa tarefa e obter respostas às minhas perguntas, organizei essa dissertação em quatro capítulos que descrevo brevemente a seguir.

No capítulo 1, “A Escola Bilíngue”, exponho o que é uma Escola Bilíngue, localizando esse modelo de educação no Brasil e no mundo atualmente e apresentando um histórico das práticas organizadas sob o nome de Bilinguismo. Para completar o referencial teórico que suporta essa dissertação, apresento modelos de educação bilíngue e seus referenciais teóricos. São apresentados nesse capítulo os conceitos de monoglossia e heteroglossia, segundo Garcia (2009), importantes para a compreensão de como a educação bilíngue se configura em cada espaço escolar. Ainda nesse capítulo, ressalto que utilizei amplamente conceitos apresentados por Garcia, por se tratar de uma autora que compilou em seu livro conceitos-chave na área de Bilinguismo e extremamente importantes para as análises propostas nos objetivos da pesquisa. Garcia ao pensar sobre a educação bilíngue utiliza amplamente conceitos de Bakhtin, entendendo a linguagem constituída por enunciados únicos e que não se repetem e que são portadores de múltiplos significados a depender do que Ribeiro (2006) chama de *acontecimento*, ou seja, a depender de um enunciador, aquele que fala ou escreve; o receptor, quem ouve e quem lê; e a depender do terceiro, o conjunto de valores que envolvem o acontecimento. Essa é a compreensão de linguagem que permeia essa dissertação e a partir da qual o referencial teórico será apresentado nesse capítulo.

No capítulo 2, “A Pesquisa”, são apresentados os conceitos teóricos que embasam a metodologia de pesquisa utilizada, a pesquisa etnográfica (WIELEWICKI, 2001). Também nesse capítulo, descrevo os instrumentos de pesquisa utilizados, a caracterização da escola em que foi feita a pesquisa e o perfil dos professores que participaram da mesma. Nesse capítulo, é feita uma importante ressalva sobre o meu papel enquanto pesquisadora e participante ativa dessa escola, como coordenadora pedagógica. Foi por fazer parte desse ambiente escolar que pude trazer exemplos bem elucidativos sobre os questionamentos e reflexões apresentados, bem como utilizar essas reflexões em meu cotidiano profissional.

No capítulo 3, “Desafios da escola bilíngue, desafios na escola bilíngüe”, as representações dos professores acerca dos desafios enfrentados no dia a dia da escola bilíngue são analisados e categorizados à luz do referencial teórico (Garcia, 2009; Cummings, 2000; Genesee, 2000). Nesse momento, o leitor poderá compreender quais são os aspectos presentes na maioria das discussões atuais sobre escolas bilíngues e se aprofundar na minha maneira de enxergar esses aspectos.

No capítulo 4, “Considerações Finais – seria possível vislumbrar um fim?” são apresentadas algumas conclusões, algumas limitações dessa pesquisa e sugestões de aprofundamento.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA BILÍNGUE

Neste capítulo serão apresentadas quais são as características de uma Escola Bilíngue, conforme o entendimento de alguns autores, sobretudo Garcia (2009), autora que compilou muitas pesquisas realizadas nos últimos anos sobre educação bilíngue. Inicialmente, caracterizo a escola bilíngue, contextualizando-a no Brasil e mostrando seu crescimento no país, primordialmente com a proposta de Bilinguismo de Elite, que definirei no princípio do capítulo e sobre a qual a pesquisa foi realizada. Em seguida, aponto os modelos de educação bilíngue, demonstrando como as escolas passaram de uma perspectiva de monoglossia a uma perspectiva de heteroglossia. Ao final do capítulo, conceitualizo a Pedagogia Bilíngue, em constituição ainda, segundo Garcia (2009), porém fundamental para que possamos pensar a formação de professores que atuam nas escolas bilíngues. Brevemente utilizo o panorama apresentado no capítulo para descrever as escolas em que atuei profissionalmente, com o intuito de identificar, dentre os mais variados contextos de educação bilíngue que existem atualmente no mundo, qual o contexto dessa pesquisa.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BILÍNGUE

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação dos professores que trabalham com a língua inglesa e suas representações acerca dos desafios que enfrentam ao ensinar um segundo idioma (L2) para alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue. Apesar de encontrarmos na bibliografia diversas definições e modelos de Educação Bilíngue, define-se comumente a escola bilíngue como aquela que ensina os conteúdos escolares em duas línguas, a língua materna e a segunda língua (L2). Hamers e Blanc (2000, p.189) descrevem a Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Segundo Garcia (2009) a Educação Bilíngue não é uma experiência nova; existe há muito tempo, com algumas situações de escolarização bilíngue registradas

há 4000 a 5000 anos atrás com a descoberta de tábuas na Síria que ensinavam Eblaite, língua cuneiforme, e Sumério, a língua sagrada. Porém, continua ela, foi em meados do século XX, com a independência de colônias na África e na Ásia, que a Educação Bilíngue se popularizou, servindo não somente à elite, como sempre serviu, mas também às populações que possuíam uma língua materna diferente da língua com maior poder social, a dos países colonizadores. No Canadá, país atualmente com grande tradição bilíngue, em 1960 foi estabelecida a Comissão Real de Bilinguismo e Biculturalismo, que reconhecia duas nações fundadoras, a francesa e a inglesa, e propunha uma educação bilíngue e bicultural.

No Brasil, as Escolas Bilíngues surgiram em meados do século XX, a princípio, para atender a uma população de estrangeiros, falantes nativos da Língua Inglesa ou não, que viviam no país. Com o passar do tempo, esse modelo de educação foi atraindo uma parcela da população que vislumbrava uma educação privada com o diferencial da internacionalidade. Esse interesse resultou em crescimento quantitativo das escolas, expandindo consideravelmente esse mercado na última década. Atualmente pode-se dizer que é possível encontrar uma Escola Bilíngue em todos os grandes centros urbanos brasileiros. Segundo Marcelino (2009), ser bilíngue tornou-se um diferencial mercadológico e cada vez mais as escolas brasileiras incluem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma proposta curricular bilíngue. A maioria das escolas bilíngues é de caráter privado, entretanto há algumas escolas bilíngues públicas também, como a escola municipal de Pomerode (SC) e uma escola municipal em SP onde foi realizada a pesquisa de Wolffowitz-Sanchez (2009). Segundo a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues) em matéria publicada no jornal Folha de SP em 26/9/2010, há 50 colégios bilíngues no Estado de São Paulo. Nos últimos sete anos foram abertas mais 20 novas escolas com esse perfil. Nas demais regiões do país as escolas bilíngues somam 42. Embora no início essas escolas estivessem voltadas ao público da classe A, configurando o que é denominado o Bilinguismo de Elite, esse panorama vem se modificando, uma vez que as escolas precisam criar diferenciais a fim de sobreviver em um mercado competitivo, oferecendo, portanto, um ensino “globalizado”, capaz de atrair um maior contingente de alunos. Marcelino (2009, p. 10) conceitualiza essas escolas dentro do contexto brasileiro afirmando que:

neste contexto, surgem as escolas bilíngues, que se propõem, inicialmente, a unir as duas competências: a da escola regular, voltada para a educação e formação do indivíduo; e a do instituto de idiomas, voltado para o ensino do idioma, com enfoque no desenvolvimento linguístico.

A bilingualidade inclusa no PPP (Projeto Político Pedagógico) se torna parte do currículo estruturado da escola no qual, a princípio, na sala de aula, a língua foi vista como meio de aprendizado e não como objeto de ensino. Nas salas de aula de Educação Infantil os conteúdos eram ensinados na língua inglesa, mas não havia clareza de quais conteúdos da língua deveriam ser explicitamente ensinados. Com as experiências de sala de aula e com as pesquisas como as de Lyster (2007) verificou-se a importância de reconhecer a língua como objeto de aprendizagem, tornando-se fundamental determinar objetivos, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem para que a língua fosse utilizada e se aprimorasse. Lyster (2009) conduziu um estudo em uma sala de aula em Montreal com o objetivo de verificar como as professoras de uma sala de aula bilíngue poderiam explorar os recursos linguísticos presentes em sala de aula e como poderiam determinar claramente as necessidades bilíngues de seus alunos. Na pesquisa realizada Lyster (2009) apontou que, com a implementação de um projeto leitura nessa escola em Montreal em diversas turmas, a colaboração entre as professoras teve como foco apreciações individuais de desempenho, de como os alunos participavam da atividade e que:

Colaboração real sobre objetivos baseados em conteúdo ou na língua, entretanto, foi mínima. Não havia colaboração em atividades comuns, explorando os vários temas curriculares que emergiram das histórias; também não havia nenhuma colaboração guiada especificamente por objetivos de língua. Isso pode refletir as prioridades das professoras determinadas por sua experiência educacional, que não incluiu nenhum treinamento em ensino de L2. Da mesma forma, pode refletir a natureza geral de programas baseados no conteúdo, que são conhecidos por abordar objetivos de ensino de língua primordialmente de maneira incidental. (LYSTER, 2009, p. 378)⁸

Os programas bilíngues apresentam uma diversidade na estruturação da carga horária destinada a cada língua, em relação ao status que cada uma ocupa na

⁸ Texto original: Actual collaboration on either content- or language-based objectives, however, was minimal. There was no collaboration on common activities, exploiting the various curricular themes that emerged from stories; nor was there any collaboration driven specifically by language learning objectives. This may reflect the teachers' priorities as shaped by their educational background, which did not include any specific training in L2 teaching. Similarly, it may reflect the general nature of content-based programmes, which are known to approach language teaching objectives in primarily incidental ways.

grade curricular e aos objetivos de aquisição de língua (MOURA, 2009); o tempo dedicado ao ensino de conteúdos na língua materna e na L2 é dividido conforme o PPP da escola e a partir de um contexto social, político e econômico de sua localidade. Há diversas propostas curriculares se configurando por todo o país e uma constante busca, por parte dos profissionais, por um entendimento do que seria a opção curricular ideal. Distante de um consenso, as escolas buscam driblar as dificuldades encontradas no cotidiano da escola, tais como, a capacitação do professor, pois ainda não se definiu qual seria a formação necessária, a carga horária ampliada que em nossa cultura é vista pelos pais como muito tempo na escola, e tentam se consolidar como uma modalidade educativa atual, que oferece qualidade àqueles que por ela optam.

Apesar de cada escola bilíngue apresentar características diversas, principalmente a depender da localidade em que estão inserida, alguns conhecimentos sobre a maneira de se ensinar a L2 em um ambiente de imersão já constituem um senso comum pedagógico que, com o passar do tempo, passou a ser discutido em alguns grupos formados por profissionais que atuam nas escolas. No Brasil existem dois grupos organizados que promovem discussões sobre a Educação Bilíngue no Brasil: o Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB), vinculado ao setor de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Bilingualism SIG, vinculado à instituição BRAZ-TESOL. Nesses grupos, algumas pesquisas, artigos e teses de mestrado e doutorado têm sido difundidos, aumentando cada vez mais a produção acadêmica brasileira na área de Educação Bilíngue.

Garcia (2009) analisa toda essa gama de conhecimento acumulado no ambiente escolar bilíngue, bem como faz uma compilação das teorias mais discutidas, enfatizando o contexto político e social em que as opções curriculares são realizadas. Ela contrasta a perspectiva monoglóssica, que enxerga as duas línguas utilizadas no currículo separadamente, com a perspectiva heteroglóssica, baseada na utilização de Bakhtin (1981) do termo heteroglossia, enquanto expressão de múltiplas vozes e entendimento de que uma perspectiva heteroglóssica de bilinguismo considera que na aprendizagem das duas línguas são estabelecidas pelo aluno interrelações entre as línguas e entre os conteúdos.

Atualmente, a configuração do século XXI exige formas de pensar diferentes da monoglossia, uma vez que a linguagem participa de maneira distinta da vida das

peessoas; tudo está relacionado atualmente com o movimento e o dinamismo que a tecnologia permite e que diminui a distância entre as línguas e as culturas. Entre 2000 e 2008 o maior crescimento de pessoas com acesso à internet foi de pessoas que têm como língua materna o Árabe (2062%), seguidos pelos falantes de Português (668%), Chinês (622%) e Francês (452%) (GARCIA, 2009, p. 28). Com esse dinamismo, a concepção de Educação Bilíngue também se modificou. Hoje se fala em ambiente translinguístico, no qual as línguas estão em contato a todo o momento e em meio a todas as classes sociais. O termo “*linguaging*”, usado por Swain (2006) para definir as práticas sociais concretizadas em ações de atribuição de sentido, foi criado para expressar as conexões entre as línguas no mundo atual, que praticamente colocam, devido à tecnologia, todas as línguas em contato. E mais do que isso, a linguagem é usada por todos para expressão, interação, configurando-se de infinitas formas em cada local, com características muito específicas. Uma educação monolíngue não atende mais as exigências desse cenário de dinamismo linguístico em que vivemos e uma educação bilíngue comprova que nesse campo um mais um não é igual a dois (GARCIA, 2009).

A partir desse quadro, poderíamos nos questionar: seria possível determinar configurações para a Escola Bilíngue que se aplicassem a todos os cenários? Qual seria o papel da teoria? A Escola Bilíngue responde às demandas impostas pela contemporaneidade? Alguns pesquisadores já iniciaram a tarefa de organizar os conhecimentos acerca da Educação Bilíngue, na tentativa de refletir sobre o que acontece nas Escolas Bilíngues e pensar sobre alguns cenários que pudessem se configurar em referenciais teóricos. Muitos começaram as pesquisas em ambientes não-escolares, pensando sobre experiências bilíngues de indivíduos. Apresentarei algumas dessas organizações teóricas a seguir.

1.2 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE SEGUNDO GARCIA

Segundo Garcia (2009), os programas bilíngues podem ser analisados de acordo com o olhar que possuímos para o contexto em que as duas línguas estão coexistindo, a depender de como permitimos que as línguas estejam em contato e se modificando ou não.

Essas possibilidades de percepção de contato entre as línguas são caracterizadas como *monoglossia* e *heteroglossia*.

Nesses contextos de monoglossia e heteroglossia temos cenários de bilinguismo *subtrativo*, *aditivo*, *recursivo* e *dinâmico* e estes contextos resultam em modelos de educação bilíngue *transicional*, *de manutenção e prestígio*, *imersão*, *polidirecional*, *tipo-CLIL* (*Content Language Integrated Learning*) e *multilíngue múltiplo* (GARCIA, 2009).

Garcia (2009) sintetiza os programas bilíngues conforme tabela abaixo, na qual a coluna Bilinguismo se refere ao tipo de modelo de Bilinguismo, quanto aos objetivos e às expectativas em relação às duas línguas e a coluna Educação Bilíngue exemplifica modelos de educação bilíngue que se baseiam no modelo de bilinguismo da coluna anterior.

Perspectiva em relação às Línguas	Bilinguismo	Educação Bilíngue
Monoglossia	Subtrativo $L1+L2-L1 \rightarrow L2$	Transicional
	Aditivo $L1+L2=L1+L2$	Manutenção Prestígio Imersão
Heteroglossia	Recursivo	Imersão revitalizada Desenvolvimentista
	Dinâmico	Polidirecional ou Two Ways CLIL ou tipo-CLIL Multilíngue Múltiplo

TABELA 1 – Programas bilíngues (baseado em GARCIA, 2009, p. 131)

1.2.1 Monoglossia

No século XX a Educação Bilíngue tinha duas opções ao considerar as línguas envolvidas no processo educativo. Desejava-se a proficiência nos dois idiomas ou a proficiência em um idioma, normalmente o de maior prestígio. Não se pensava em contato entre as línguas e mesmo que o objetivo fosse o desenvolvimento das duas, buscava-se o desenvolvimento de dois falantes nativos em uma única pessoa. Daí o termo monoglossia.

Conforme o quadro teórico acima, duas correntes foram listadas por Garcia (2009) nessa perspectiva de bilinguismo – Bilinguismo Subtrativo e Bilinguismo Aditivo.

1.2.1.1 Bilinguismo Subtrativo

Para Garcia (2009) o Bilinguismo Subtrativo utiliza a língua materna do estudante para ensinar a L2, na maioria dos casos, a de maior prestígio na sociedade. Nesse cenário, as duas línguas são utilizadas apenas inicialmente, sendo o objetivo cessar a utilização da língua materna tão logo a L2 seja aprendida. O Bilinguismo é visto como um problema a ser solucionado para que se promova assimilação cultural e linguística da L2.

De acordo com a autora, uma das expressões do Bilinguismo Subtrativo é o modelo de educação bilíngue transicional, utilizado em muitas escolas dos EUA como uma maneira de, como o próprio nome diz, ser uma transição na adaptação de outros povos a cultura e a escolaridade do país. O objetivo final é normatizar os alunos para que todos tenham acesso à mesma escolarização na Língua Inglesa, nesse exemplo dos Estados Unidos. Apesar de algumas críticas serem feitas a esse modelo, principalmente por ele afastar os povos de sua cultura, as justificativas de se praticá-lo foram sempre alicerçadas em uma tentativa de ampliar a igualdade entre todos, o que acreditavam aqueles que defendiam esse modelo.

No Brasil, país que é oficialmente monolíngue, por diversas vezes foram estruturadas políticas públicas em relação aos povos indígenas conforme o modelo de Bilinguismo Subtrativo, embora muitas delas sejam criticadas nos dias atuais por não considerarem que as línguas estão em contato e que se tornar bilíngue implica em poder utilizar as duas línguas de uma maneira mais complexa do que o pressuposto de que $L1+L2-L1 \rightarrow L2$ (CAVALCANTI, 1999, citado em MOURA, 2009).

1.2.1.1 Bilinguismo Aditivo

Neste cenário o objetivo é promover a aquisição de duas línguas, mantendo a diglossia, ou seja, dois falantes nativos em uma única pessoa. Busca-se também o biculturalismo, a habilidade de compreender duas culturas, mas ainda sem acreditar nas influências que uma cultura e uma língua possa ter na outra e vice-versa, mantendo-se ainda em uma perspectiva monoglóssica (Garcia, 2009, p. 116).

Em relação à polaridade entre bilinguismo subtrativo e aditivo, Hamers e Blanc (2003, p. 29) afirmam que:

Se as duas línguas forem suficientemente valorizadas o desenvolvimento cognitivo da criança derivará um benefício máximo da experiência bilingue, que atuará como uma estimulação enriquecida levando a uma maior flexibilidade cognitiva em comparação com os pares monolíngues. Por outro lado, se o contexto sócio-cultural é tal que a língua materna seja desvalorizada no ambiente que circunda a criança, seu desenvolvimento cognitivo pode ficar atrasado em comparação com seus pares monolíngues. Em casos extremos, a criança bilingue pode não estar apta a superar esse atraso.

A partir do conceito de bilinguismo aditivo é possível iniciar uma reflexão acerca do contato entre as línguas, o que Cummings (2005) expressou como a *hipótese de interdependência*. Essa hipótese, também conhecida como *hipótese do iceberg*, discute o papel da primeira língua na aquisição de outra língua, demonstrando que os processos de aquisição da L1 e da L2 são psicologicamente interdependentes.

A figura abaixo ilustra a hipótese do iceberg proposta por Cummings.

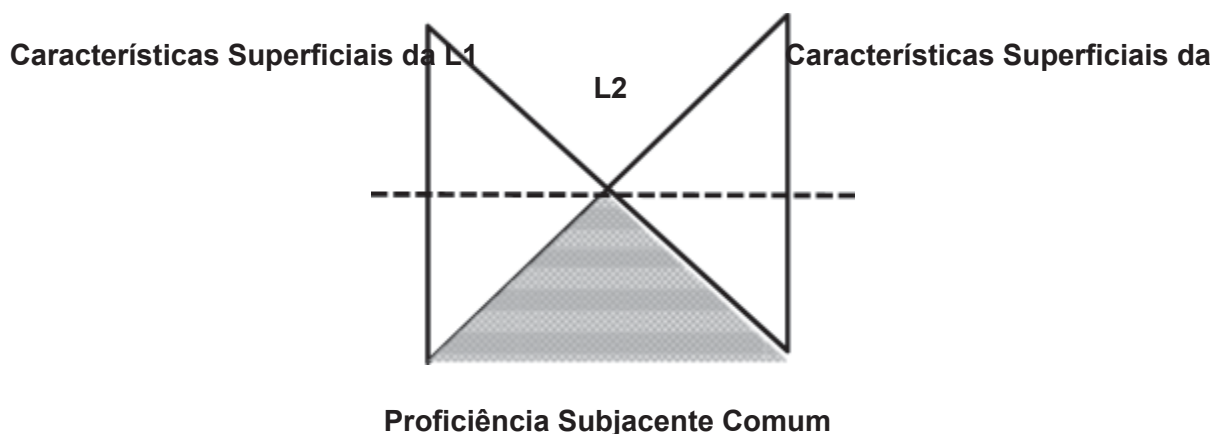


FIGURA 1 – Hipótese do iceberg

(Fonte: CUMMINGS, 2005, p. 7)

A partir dessa figura pode-se compreender que Cummings propõe uma leitura diferente do bilinguismo aditivo, quando vislumbra que, mais do que coexistirem em grau de importância na vida de um indivíduo, as duas línguas modificam uma a outra e permitem que a pessoa modifique suas estruturas cognitivas. Haveria uma superfície, em que L1 e L2 se realizariam e haveria uma superfície comum, na qual estariam localizadas as estruturas psicológicas de conhecimento e aquisição das línguas. Assim, a proficiência linguística não é o único fator determinante para que os alunos que adquirem uma segunda língua a utilizem; a experiência escolar, conhecimento acadêmico, letramento mesmo que adquiridos na língua materna são conhecimentos determinantes para o processo de aquisição da L2 (Cummings, 1984). Esses conhecimentos e habilidades são o que Cummings (1984) denomina proficiência subjacente comum.

1.2.2 Heteroglossia

Mais recentemente e principalmente pelas pesquisas surgidas a partir de observação das realidades do mundo oriental, da África e da comunidade de surdos, percebemos que o bilinguismo é um fenômeno mais complexo do que se imaginava. O multilinguismo está presente em todos os lugares do mundo e torna-se impossível negar que as línguas estão em contato.

Segundo Crystal (1987), apesar do que muitos acreditam, o multilinguismo tem sido o modo de vida natural para mais de centenas de milhares de pessoas ao redor do mundo, uma vez que cerca de 5000 línguas coexistem em menos de 200 países. Crystal afirma que o multilinguismo é um fenômeno mundial de contato entre as línguas que se realiza na prática pela existência de indivíduos bilíngues. “Obviamente há um enorme contato entre as línguas; e o resultado inevitável das línguas em contato é o *multilinguismo*, que é comumente encontrado em um falante como *bilinguismo*”⁹ (1987, p. 372).

O Bilinguismo nessa perspectiva é visto como mais do que apenas a solução para a questão linguística, fosse ela de adição ou subtração. Transformou-se em

⁹ Texto original: “It is obvious that an enormous amount of language contact must be taking place; and the inevitable result of languages in contact is *multilingualism*, which is most commonly found in an individual speaker as *bilingualism*.”

uma opção educativa com objetivos sociolinguísticos, como apresentados a seguir (Garcia, 2009):

1. Revitalização: revitalização de línguas maternas que foram praticamente aniquiladas com as políticas de bilinguismo subtrativo.
2. Desenvolvimento Bilíngue: promove a ideia de que todos os alunos devem ter proficiência acadêmica nas duas línguas e não apenas na língua majoritária. Por isso, é preciso ensinar a língua materna na escola também para que a utilização dessa não se restrinja ao âmbito familiar.
3. Interrelações linguísticas: o desenvolvimento de competência multilíngue e a compreensão de que as duas línguas não competem entre si promove um ambiente escolar em que alunos são educados juntos, respeitando as diferenças.

Estes três contextos não descrevem o ambiente escolar bilíngue pesquisado nesse trabalho, porém há algumas situações de bilinguismo no Brasil que expressam esses objetivos, tais como o projeto de escolas de fronteira¹⁰, um caso de interrelação linguística, as escolas indígenas, de revitalização da língua materna e uma escola municipal em uma cidade de colonização alemã em Santa Catarina¹¹, caso de desenvolvimento bilíngue. Mesmo não descrevendo a realidade pesquisada, pensar sobre a heteroglossia permite que as pessoas que trabalham em escolas bilíngues, mesmo que de elite, levem em consideração a interrelação entre a L1 e L2 no processo de aquisição.

Sob o olhar da heteroglossia são conceituados dois tipos de Educação Bilíngue: *recursivo e dinâmico*.

1.2.2.1 Recursivo

Mesmo em um ambiente etnolinguístico aparentemente único, o bilinguismo pode ser complexo e não-linear. As duas ou mais línguas se integram de maneira única, não determinada *a priori*, com altos e baixos, a depender das

¹⁰ As Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira são instituições públicas que estão em localidades de fronteira com países do Mercosul, nas quais professores brasileiros dão aulas em português em países como Argentina e os professores Argentinos são aulas em espanhol nas escolas brasileiras. (<http://educacaobilingue.com/2012/04/24/fronteiras-2/>)

¹¹ A escola municipal Olavo Bilac em Pomerode/SC foi a primeira escola a implementar a educação bilíngue português-alemão. (<http://www.belasantacatarina.com.br/noticias/2008/08/06/Salas-bilingues-portugues-alemao-em-Pomerode-3334.html>)

circunstâncias vivenciadas pelas famílias e pela interação com outras comunidades. Essa visão de bilinguismo o entende como direito do indivíduo e necessidade para que se promova o respeito às diferenças culturais e linguísticas e está relacionado aos contextos de imigração populacional.

1.2.2.2 Dinâmico

Essa proposta defende as interrelações entre as línguas e culturas, enxergando os alunos como um todo, constituídos por todas as línguas a que tem acesso. O Bilinguismo é um recurso que estimula identidades transculturais a partir de todas as experiências vividas. Pode ser encontrado em diversos ambientes, mesmo que questões étnicas não estejam envolvidas.

1.3 TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Hornberger (1991, p. 222) define modelos de Educação Bilíngue que seriam categorias de acordo com critérios estabelecidos relativos à língua, cultura e sociedade; e tipos de Educação Bilíngue que se configuram a partir de características estruturais, tais como: a estrutura do programa, as línguas do currículo, o uso na sala de aula. Nas tabelas a seguir podemos ver como esse autor organizou as experiências observadas.

	Modelo Transicional	Modelo de Manutenção	Modelo de Enriquecimento
Objetivo Linguístico	Mudança Linguística	Manutenção Linguística	Desenvolvimento Linguístico
Objetivo Cultural	Assimilação Cultural	Fortalecimento da Identidade Cultural	Pluralismo Cultural
Objetivo Social	Incorporação Social	Afirmação dos Direitos Civis	Autonomia Social

TABELA 2 - Modelos de Educação Bilíngue de acordo com Hornberger (1991, p. 222).

O modelo transicional pode ser vinculado a corrente de bilinguismo subtrativo, buscando uma mudança linguística para promover incorporação em uma sociedade falante de outra língua que não a do indivíduo. Já nos modelos de manutenção e enriquecimento, vinculados a corrente de bilinguismo aditivo, os

objetivos são manter a identidade cultural, afirmando a igualdade entre as línguas maternas e a língua majoritária (a mais falada da sociedade em que o indivíduo se insere), no caso da manutenção ou enriquecer, desenvolver os indivíduos linguisticamente para que possam ter acesso a diferentes línguas, modelo utilizado para essa pesquisa.

Características do Contexto	Características da Estrutura
1. Natureza dos alunos Números Estabilidade Matrícula voluntária/involuntária Status socioeconômico Status de imigrante ou minoria involuntária Histórico da língua materna 2. Histórico dos professores Etnia Grau de bilinguismo Treinamento	1. Localização do programa de Educação Bilíngue na escola Para todos ou para alguns <i>One way</i> ou <i>Two way</i> 2. Distribuição das línguas no currículo Modelos de uso da língua na sala de aula

TABELA 3 - Características Contextuais e Estruturais de acordo com Hornberger (1991, p. 224).

Na tabela 3 Hornberger (1991) apresenta diferentes tipos de educação bilíngue a depender do contexto em que se inserem e das características da estrutura que possuem. Para o autor, a educação bilíngue se define a partir da resposta as seguintes perguntas: quem são os alunos, qual o perfil deles? Quem são os professores? Como é a escola e como é organizado o currículo?

A partir dessa tipologia de Hornberger (1991) podemos pensar as configurações de currículo de escolas bilíngues estabelecidas no Brasil e em outros locais no mundo. O autor mantém uma distinção aproximada da de Garcia, porém com nomenclaturas diferentes, para localizar as diferenças entre os programas bilíngues que valorizam as duas línguas e que, portanto desejam mantê-las, tais como os *modelos de manutenção e enriquecimento* contrapondo-os com o *modelo transicional* que objetiva a supressão de uma das línguas em favor da considerada

como objetivo no programa. As características apontadas por Hornberger também são importantes para uma reflexão sobre as práticas das escolas bilíngues e suas implicações diretas com o tipo de indivíduo bilíngue que se deseja formar.

Há muitas possibilidades de se classificar as práticas de educação bilíngue e diversos autores estão em busca de uma organização dos conhecimentos produzidos ao longo de tanto anos de educação bilíngue. Mackey em 1970 definiu uma tipologia de Educação Bilíngue com mais de 90 variáveis a partir de quatro fatores – relação entre as línguas materna e da escola, a organização curricular das línguas, a característica linguística da comunidade/país, a função, o status e as diferenças entre as várias línguas.

Segundo a autora,

[d]iscutir abstratamente ou de maneira geral se um modelo é melhor do que outro pode ser prejudicial e sem significado. É sem significado porque o que é uma educação desejável para qualquer grupo depende do contexto particular em que as crianças viverão e trabalharão. Prejudicial porque qualquer pressuposto de que há um modelo melhor e universal aplicável é certeza de escolha do modelo errado. (Garcia, 2009, p. 114)

Por outro lado, se não é possível dizer que um modelo é melhor do que outro é possível pensar a partir de referenciais teóricos localizados em uma história da educação bilíngue. Esses referenciais nos ajudam a compreender as práticas e a tomar consciência a respeito da historicidade das mesmas. Além disso, apesar da separação que a classificação permite, conforme tabela a seguir, todas as referências teóricas coexistem na prática, pois mais uma vez afirmo que os modelos e teorias nos oferecem uma referência para analisar os múltiplos contextos que se concretizam em âmbito local.

	Perspectiva: monoglossia		Perspectiva: heteroglossia	
	Educação Bilíngue Subtrativa	Educação Bilíngue Aditiva	Educação Bilíngue Recursiva	Educação Bilíngue Dinâmica
Ideologia Linguística	Monoglossia	Monoglossia	Heteroglossia	Heteroglossia
Objetivo Linguístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Ecologia Linguística	Alternância Linguística	Adição de uma língua; Manutenção de uma língua para minorias	Revitalização de uma língua	Plurilingüismo
Orientação de	Bilingüismo é um problema.	Bilingüismo é enriquecimento.	Bilingüismo é direito.	Bilingüismo é recurso.

Bilinguismo				
Ecologia Cultural	Monocultural	Monocultural para Bicultural	Multiplicidade Bicultural	Transcultural
Tipo de Criança	Exclusivamente Minoria	Exclusivamente maioria (manutenção e prestígio); Exclusivamente minoria (manutenção)	Em sua maior parte, grupos não-dominantes	Todas
Tipos de Educação Bilíngue	Transicional	Manutenção Prestígio Imersão	Imersão para revitalizar Desenvolvimento	Poli-direcional ou dual, imersão bilíngue CLIL e tipo-CLIL Multilingual Múltiplo

TABELA 4 – Tipos de Educação Bilíngue e Perspectivas (baseada em GARCIA, 2009, p. 134).

No quadro acima nota-se que na perspectiva mais atual, a da heteroglossia, o bilinguismo tende a ser visto de maneira positiva e mais ampla, como uma situação benéfica para o indivíduo e inclui as questões linguísticas de maneira mais ampla, percebendo-se o contato entre as línguas e o diálogo entre elas, bem como os aspectos culturais, que também são encarados de maneira mais interdependentes. No tipo de educação bilíngue conceituado como *dinâmico* o bilinguismo é um recurso disponível a todos e possibilita o acesso a duas culturas, mesmo que o indivíduo não pertença a elas por herança. Essa perspectiva é a adotada na maior parte das escolas bilíngues brasileiras atualmente. O modelo de imersão é amplamente difundido e implica em uma vivência escolar em que duas ou mais línguas e culturas coexistem, modificam umas às outras e oferecem aos indivíduos uma experiência escolar mais abrangente.

1.4 PEDAGOGIA BILÍNGUE

A partir das experiências em Educação Bilíngue e da reflexão sobre as mesmas foram surgindo teorias mais específicas para esse território. Essas teorias foram se construindo a partir da necessidade de pensar sobre a especificidade da Escola Bilíngue, na integração da aprendizagem das línguas e dos conteúdos escolares e seus objetivos de formação dos indivíduos. São teorias influenciadas pelos momentos históricos e culturais em que são criadas, percebendo-se a enorme

influência de teorias da Pedagogia e da Linguística Aplicada, fundindo-se para atender às demandas dessa prática educativa:

A Pedagogia da Educação Bilíngue é o coração da questão. Às vezes essa pedagogia dá suporte e segue uma política linguística, mas na maioria das vezes, os professores criam, contestam, modificam, e transformam políticas, ao colocar em prática a sua pedagogia. (GARCIA, 2009, p. 313)

E se olharmos mais cuidadosamente as teorias que sustentam abordagens entenderemos que elas são o resultado de compilações por pesquisadores de anos de tentativa e erro, de experimentação de professores que utilizaram o conhecimento que tinham à sua disposição, muitos deles da Pedagogia e da Linguística Aplicada, para realizarem pesquisas em suas salas de aula e em suas escolas. Um exemplo disso é essa dissertação, que reúne o conhecimento adquirido em referenciais teóricos e anos de prática em salas de aulas de escolas bilíngues.

Pelo que observei ao longo dos anos de trabalho na escola bilíngue, as questões levantadas pelos educadores e pesquisadores refletem sobre os seguintes aspectos: currículo bilíngue em relação à distribuição das línguas e organização das mesmas no currículo, modelos, abordagens e métodos de ensino bilíngue. Esses tópicos trazem à tona as especificidades da educação bilíngue e são questões que, quando discutidas no contexto da educação bilíngue, precisam considerar a relação fundamental entre aprendizagem de conteúdos escolares e aquisição de duas línguas. Por tal motivo, abordarei em seguida o currículo bilíngue e suas especificidades.

1.4.1 O Currículo Bilíngue

Pensar o currículo é definir, além de metodologias e estratégias, escolhas políticas e sociais. Garcia (2009) faz uma reflexão acerca de três opções curriculares a serem organizadas pelas escolas: distribuição das línguas em relação ao tempo didático, organização de como as línguas serão utilizadas no currículo, práticas bilíngues e modelos de ensino bilíngues.

1.4.1.1 Distribuição das Línguas

São várias as formas de se distribuir o uso das línguas na educação bilíngue, desde uma distribuição igualitária, 50/50, até uma distribuição mais cautelosa, em que a L1 seja no início utilizada em uma proporção de 90:10 e gradativamente substituída por uma porção maior da L2 na medida em que o indivíduo se torna mais fluente. Garcia (2009, p. 291) traz à tona uma reflexão acerca da política curricular de distribuição das línguas e o atual uso que os falantes fazem da mesma, ressaltando que:

[n]a verdade todas as organizações no contexto bilíngue são muito mais flexíveis do que descrevemos aqui, pois, como veremos em seguida, o uso bilíngue da língua entre alunos e professores altera significativamente essas porcentagens (...) Nenhuma organização é melhor do que a outra. (I) Igualdade entre as línguas nem sempre significa igualdade de distribuição de tempo.¹²

No Brasil, as configurações das Escolas Bilíngues em relação à distribuição da L1 e L2 diferem a depender do contexto e da idade dos alunos. Na Educação Infantil há uma maior exposição da criança à segunda língua, escolha baseada muitas vezes no pressuposto de que quanto mais cedo a criança vivenciar um contexto em uma segunda língua, melhor seria sua fluência e pronúncia. No Ensino Fundamental, a situação é um pouco diferente, pois de acordo com a legislação brasileira, a educação deve ser feita na Língua Portuguesa e a segunda língua deve estar no Projeto Político Pedagógico enquanto parte do que se chama de núcleo diversificado e não do núcleo comum. Dessa maneira, normalmente as escolas bilíngues de Ensino Fundamental funcionam em período semi-integral ou integral para os alunos, cumprindo dessa forma os requisitos legais da educação brasileira em relação à carga horária do que é ensinado na língua portuguesa e do que é ensinado na segunda língua, ou seja, cumprindo a parte obrigatória no horário regular e oferecendo uma ampliação da carga horária e do currículo mínimo obrigatório na segunda língua.

1.4.1.2 Organização das línguas no currículo

¹² Texto original: “In reality all bilingual allocation arrangements are much more flexible than what we describe here since, as we will see below, the languaging bilingually of students and teachers greatly alter these percentages (7) No one allocation is better than the another. (7) Equity between languages does not always mean equality in time allocation.” (GARCIA, 2009, p. 291)

As línguas usadas no currículo da escola bilíngue podem ser consideradas de duas maneiras: separadamente ou flexivelmente (GARCIA, 2009). A separação é usualmente observada nas propostas de bilinguismo aditivo, tais como bilinguismo de prestígio, imersão e educação bilíngue de manutenção. Algumas estratégias acompanham essa opção (a separação), como aponta Garcia (2009):

1. a determinação de tempo, se as línguas são usadas em momentos diferentes do dia, em dias alternados ou até mesmo em semanas alternadas;
2. a divisão de professoras, se duas professoras trabalham em conjunto, cada uma utilizando uma única língua, podendo estar em diferentes salas de aula ou dividindo o mesmo espaço escolar. As professoras podem ser bilíngues, mas atuam efetivamente como monolíngues, pois apesar de saberem os dois idiomas só utilizam um deles para se comunicarem com os alunos;
3. a divisão de espaço, se as salas de aula utilizadas para uma língua e para outra são separadas, oferecendo um ambiente linguístico com suporte auditivo e visual diferenciado para cada língua;
4. a divisão de matérias, se as matérias a serem estudadas são distribuídas entre as línguas. Nesse caso, os conteúdos de uma disciplina são dados em uma língua, enquanto que os de outra disciplina são dados em outro idioma.

O uso flexível das línguas nas salas de aula bilíngues, apesar de ser muito comum nas salas de aula devido à influência de uma língua na outra, e as práticas de *languageing*, têm sido pouco pesquisadas e, quando oficiais, são mais observadas em ambientes de bilinguismo subtrativo nas práticas chamadas de *code-switching* e *monoliterate bilingualism*, compondo o que Garcia (2009) denominou flexibilidade convergente. O *code-switching*, alternância de código intra-sentença (as duas línguas são usadas em uma mesma frase) ou “inter-sentença” (as línguas são usadas em frases diferentes de um mesmo texto), não é usualmente visto como apropriado nos ambientes educacionais e por vezes é usado para um momento de transição entre o uso de uma língua e outra. Há pesquisas que apontam um enfraquecimento acadêmico em ambientes que utilizam as duas línguas concomitantemente (CUMMINGS e SWAIN, 1986), o que levaria os alunos a aprenderem menos.

No entanto, há outros estudos que demonstram maior desenvolvimento de habilidades cognitivas em ambientes em que a mistura de códigos é utilizada de

maneira apropriada, ou seja, para enriquecer as trocas entre alunos e professores acerca dos conteúdos a serem aprendidos (GAJO, 2007; SERRA, 2007).

Em relação ao conceito de *monoliterate bilingualism* (alfabetização em um único idioma) configura-se um ambiente em que apesar das duas línguas serem usadas oralmente, apenas uma é apresentada na forma escrita, normalmente aquela em que os indivíduos são mais fluentes. Não há consenso no Brasil em relação à alfabetização monolíngue ou simultânea, embora a alfabetização simultânea não seja mais vista como prejudicial aos alunos (MOURA, 2009).

Garcia, contudo, (2009) propõe que se compreendam de maneira mais flexível as práticas linguísticas do século XXI, presentes em um mundo no qual o bilinguismo é dinâmico e que práticas como tradução, alternância de língua, organização bilíngue de informação são importantes e caracterizam o *translanguaging* da comunidade.

Algumas estratégias compõem essa opção, tais como:

1. *Code-switching* responsável e de duas vias, quando a alternância entre as línguas é usada para dar suporte nas salas de aula bilíngues, tornam a L2 mais compreensível (BLOOM, 2008) e, de acordo com as pesquisas em sala de aulas CLIL, aumentam as habilidades cognitivas necessárias em disciplinas como Matemática e História (Gajo, 2007; Serra, 2007). O termo *code-switching responsável* foi criado por Van der Walt, Mabule e De Beer (2001) e tem sido promovido nesse ambiente em que o contato entre as línguas é visto como benéfico e necessário nas situações de contato entre as línguas. A responsabilidade não está em que momento usar cada língua, mas no valor e no poder que é atribuído a cada uma das línguas.
2. Prever, ver, rever, quando uma língua é usada para prever um conteúdo (normalmente a L1), outra é usada para ver o conteúdo (normalmente a L2) e uma delas é usada para rever o conteúdo (normalmente a L2), muito comum na educação bilíngue de ensino fundamental 2 e ensino médio em diversos países. Assim, os alunos têm a oportunidade de compreender o conteúdo primeiramente no contexto do aluno para, em seguida, manter o foco no vocabulário necessário para aprender esse mesmo conteúdo na L2. O conteúdo não é traduzido, mas os conteúdos novos são ensinados na L1 e o aprofundamento desses conteúdos são feitos na L2, como se a

L2 fosse utilizada para aprofundar o que foi aprendido primeiramente na L1.

3. *Translanguaging*, organização proposta por Cen Williams em Baker (2001), em que o *input* e *output* são feitos em línguas diferentes, por opção. Os alunos ouvem e lêem os conteúdos em uma língua e discutem e escrevem na outra língua, sendo que essa divisão não é fixa e permite que os alunos desenvolvam competências receptivas e produtivas em ambas as línguas.
4. *Co-languaging*, quando os materiais de ensino são apresentados nas duas línguas simultaneamente, por exemplo, filmes em uma língua com legendas em outra e apresentações nas duas línguas.
5. Atividade de comparação entre as línguas e percepção de diferenças e semelhanças através da análise de materiais bilíngues, promovendo, segundo Garcia, tolerância linguística e respeito às diferentes formas de utilização da língua.

Como explica Garcia (2009, p. 304) acerca do ambiente único que se configura em cada sala de aula bilíngue:

Apesar da organização curricular que separa as línguas, as práticas bilíngues que prevalecem na sala de educação bilíngue é a de translanguaging. (I) quando crianças com diferentes perfis linguísticos são envolvidas em trabalho em grupo, as crianças violam as normas da sala de utilização da língua, usando a língua de maneira flexível para dar suporte a sua compreensão e para construir conhecimento conceitual e linguístico.¹³

1.4.2 Modelos, abordagens e métodos da Educação Bilíngue

Garcia (2009) ao iniciar a descrição dos modelos e abordagens que apresentarei ressalta que, devido à complexidade da Educação Bilíngue, as abordagens não são muito bem definidas e, por diversas vezes, são utilizadas ao

¹³ Texto original: Despite curricular arrangements that separate languages, the most prevalent bilingual practices in the bilingual education classrooms is that of translanguaging. (I) when children with different linguistic profiles are involved in group work, children violate the language use norms of the classroom, using language flexibly to support their understanding and building conceptual and linguistic knowledge” (GARCIA, 2009, p. 304).

mesmo tempo na prática. Os modelos de educação bilíngue estão intimamente conectados com a maneira que entendemos a relação entre as duas línguas. Na visão que separa as duas línguas, encontramos modelos como o convergente, que utiliza a L1 apenas para dar algum suporte à L2 e de maneira transicional e o modelo de imersão, que separa as duas línguas, mesmo que a ênfase curricular seja na aprendizagem de ambas. Em uma perspectiva da flexibilidade da multiplicidade, o modelo de ensino é múltiplo e abarca as práticas linguísticas existentes em uma sala de aula que promovem tolerância linguística e uma consciência multilíngue. No contexto da sala de aula, há abordagens que são escolhidas pelos professores para ensinar seus alunos, tais como as abordagens descritas pela autora: gramatical, comunicativa e cognitiva.

1.4.2.1 Gramatical

A abordagem gramatical enfatiza as regras e a estrutura da língua. Os alunos as aprendem e em seguida as praticam. No âmbito dessa abordagem, definem-se, em geral, três métodos: tradução gramatical, método direto, método audiolingual. A língua é vista nesta abordagem como um conjunto de estruturas, um código a ser ensinado.

Enquanto o primeiro caiu em desuso, os dois últimos são amplamente utilizados, pois ao invés de ensinar a gramática diretamente, esperam que os alunos infiram as regras gramaticais a partir dos modelos, o que parece menos calcado na ideia de transmissão de conhecimentos próprios da Pedagogia Tradicional.

Lightbown e Spada (1999) reconhecem nesses métodos (método direto e método audiolingual) a fundamentação teórica do Behaviorismo, corrente da psicologia da década de 50 que tem como principal representante Skinner e que influenciou muitas teorias da Pedagogia e da Linguística Aplicada.

1.4.2.2 Comunicativo

A abordagem comunicativa, baseada na teoria Construtivista, foi vista nas décadas de 1980 e 1990 como uma maneira de ultrapassar a abordagem gramatical. A língua não era mais vista como um código, um conjunto de estruturas

a serem ensinadas, mas como uma forma de ação, ou de funções comunicativas a serem utilizadas nas interações entre os falantes da língua. A abordagem gramatical não favorecia a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades orais (ouvir e falar); por isso, a abordagem comunicativa ganhou maior importância nessa época.

Tal abordagem entende que a aprendizagem de uma língua acontece quando um aluno atribui significado a uma experiência pessoal de interação (GARCIA, 2009). Essa abordagem foi mais discutida e adotada nos ambientes educacionais na época do florescimento da Educação Bilíngue e, portanto, foi a mais adotada no momento de pensar sobre as especificidades da Escola Bilíngue. Garcia (2009) descreve dois métodos, amplamente difundidos: imersão (*Immersion Methodology*) e instrução integrada baseada em conteúdo (*Integrated content-based instruction ou ICB*).

a. Imersão

Esta é uma abordagem que surgiu a partir das experiências canadenses, pioneiras e referência em educação bilíngue, e que entendem que professores devem definir os objetivos de conteúdo e língua concomitantemente. A abordagem promove a utilização da língua que é simplificada e modificada em termos de vocabulário acessível e estruturas simples, enquanto os conteúdos escolares são ensinados. O *input*, material oral e escrito na L2 oferecido ao aluno, é editado de acordo com a proficiência dos alunos e tratado como unidades temáticas.

b. ICB

Esta abordagem promove o ensino da língua e do conteúdo escolar concomitantemente. Segundo Garcia (2009), enquanto na Imersão o objetivo principal é a aquisição do conteúdo e em seguida o desenvolvimento da L2, a ênfase do ICB é maior no desenvolvimento da L2 e do letramento em uma L2. Isso incorre em uma preferência na escolha dos professores, que normalmente são professores de L2 no ICB. O vocabulário e as estruturas que serão necessárias para a aprendizagem de um determinado conteúdo escolar são ensinados previamente para que se forneça o suporte necessário ao aluno para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

1.4.2.3 Cognitivo

Com as pesquisas de Piaget na década de 70 a aprendizagem começou a ser mais intensamente entendida como um processo em que a criança constrói sentido a partir de suas estratégias de aprendizagem. A aprendizagem é interativa, mas também individual na medida em que envolve os processos cognitivos internos de um aluno e seus processos cognitivos. A abordagem cognitiva classifica três tipos de conhecimento, segundo Coll (1997) conhecimento declarativo, o que sabemos; conhecimento procedimental, o que sabemos fazer; conhecimento condicional, o conhecimento sobre quando, por que, ou onde utilizar conceitos e habilidades. Todos esses conhecimentos são utilizados para a aprendizagem e são armazenados na memória de longa-duração (para conhecimento declarativo e condicional) ou em sistemas de produção (para conhecimento procedimental).

Os métodos que têm como base essa abordagem geralmente integram a teoria cognitiva com estratégias comunicativas e perspectivas construtivistas. São exemplos dessa base teórica programas de Educação Bilíngue tais como o europeu CLIL (*Content Language Integrated Learning*) e *Two-Way Bilingual Programs* nos Estados Unidos. Esses programas têm em comum a ideia de que as duas línguas, materna e L2, coexistem na sala de aula e devem ser utilizadas sem restrições para que os alunos transfiram o conhecimento produzido de uma língua para a outra. Segundo Garcia (2009) outro método comumente utilizado em programas bilíngues americanos é chamado de CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), que combina o ensino da L2 e dos conteúdos escolares. A ênfase nesse método está nas habilidades acadêmicas de linguagem, o que incorre na instrução explícita de estratégias de aprendizagem, tais como:

- Leitura do texto para identificar conceito principal e encontrar informação específica;
- Escuta ou leitura seletiva para apreender palavras-chave e marcas linguísticas;
- Revisão do material fazendo anotações e resumos;
- Elaboração de perguntas esclarecedoras sobre os conteúdos.

1.4.3 Questões pedagógicas na sala de aula bilíngue

Para uma análise das representações das professoras a respeito dos desafios enfrentados, gostaria de discutir alguns aspectos da rotina pedagógica a luz de alguns autores, tais como BORTOLINI (2009), SOARES (1998) e HORNBERGER (1990), que estão presentes em todos os ambientes escolares, mas que podem ser observados e apresentados no contexto da educação bilíngue, buscando-se dessa maneira também compreender se o bilinguismo se coloca ou não como fator modificador do ambiente escolar e se os mesmos podem ser utilizados para elucidar as representações das professoras acerca dos desafios enfrentados.

1.4.3.1 Letramento bilíngue

Segundo Soares (1998, p.18) letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O letramento envolve inúmeras práticas sociais de leitura e escrita e diz respeito à maneira como os indivíduos se relacionam e utilizam a leitura e a escrita. De acordo com Hornberger (1990, p. 213), biletamento é “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas através do uso da escrita ou sobre ela” (envolvendo a produção escrita e a leitura). Esse conceito pressupõe questões relacionadas à área de estudos sobre bilinguismo (aquisição bilíngue, graus de bilinguismo, alternância de código, interferência, línguas em contato etc.) e aos estudos sobre letramento (relações de poder, identidades dos participantes, contingentes históricas e sociais etc.), segundo a autora. A partir desse conceito, poder-se-ia analisar como se configuram as relações entre oralidade e escrita nos diferentes contextos de práticas de letramento nas diferentes línguas, se as práticas são mais monolíngues ou bilíngues em nível pessoal e social, ou seja, como as pessoas envolvidas utilizam as duas línguas nas práticas sociais.

Hornberger (1990) propõe três contínuos de análise do contexto de biletamento: o *contínuo micro-macro*, o *contínuo oral-letrado*, o *contínuo monolíngue-bilíngue*. O contínuo micro-macro abrange a análise da interação social (local e global) e linguística (local e global); o oral-letrado parte do princípio que não

há uma divisão entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita, e que o contexto de uso da língua é que determina o uso da oralidade ou da escrita; o monolíngue-bilíngue considera a existência de contextos e de práticas mais bilíngues ou mais monolíngues.

O processo de letramento bilíngue do indivíduo ocorre nos âmbitos desses três contínuos que definem o repertório comunicativo do indivíduo biletado, segundo Bortolini (2009, p. 53), possibilitando um novo olhar para o paradigma de que existe uma sequência sucessiva de desenvolvimento de habilidades de recepção e de produção, embasado na visão de que as quatro habilidades são inter-relacionadas e interdependentes (HUDELSON, 1984, p. 234 citado em HORNBERGER, 1998, p. 17). As habilidades se influenciam ao longo do processo de letramento bilíngue, pois o meio em que o indivíduo biletado se comunica é caracterizado por contínuos entre exposição simultânea e sucessiva às línguas, entre semelhanças e diferenças entre estruturas linguísticas e entre sinais gráficos divergentes e convergentes. Cahnmann (2003, p. 188) propõe uma outra definição de letramento,

Qualquer e toda micro instância de comunicação que acontece ao longo de um contínuo de padrões bilíngue-monolíngue dentro de modos e tradições orais-letrados que podem ser mudados por macro contextos sociais e estruturais.

A autora enfatiza as relações de poder vigentes nas interações entre pessoa e pessoa e pessoa-texto, exemplificando essas relações de poder através de uma pesquisa que buscou entender porque os estudantes bilíngues acolhem mais ou menos algumas práticas de letramento escolar através de momentos de correção de erros linguísticos e avaliação linguística professor-aluno em uma turma de nono ano de educação bilíngue espanhol/inglês nos Estados Unidos. Os alunos dessa turma frequentemente usavam seus conhecimentos do outro idioma e de práticas letradas no outro idioma para resolver tarefas de letramento na outra língua, prática definida pela autora como *processo em zigue-zague*. Ela conclui seu estudo ressaltando que em muitos contextos escolares de educação bilíngue, professores e alunos são desafiados a validar, manter e desenvolver o bilinguismo e o letramento imersos em um ambiente de ensino que enfatiza monolinguismos linguísticos e letrados, que são os apontados como garantidores do acesso a valores simbólicos e contextos de

poder. Explicando de outra maneira, Cahmann aponta para uma prática educacional bilíngue que valoriza práticas letradas monolíngues, desconsiderando o uso por parte dos alunos de recursos letrados e orais bilíngues na realização de atividades pedagógicas letradas monolíngues.

1.5 A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA BILÍNGUE: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Baseando-se nas abordagens e metodologias da Educação Bilíngue descritas anteriormente, facilmente reconheceríamos as influências da Linguística Aplicada e da Pedagogia em suas ideias. Mesmo que as ideias sejam adaptadas ao objetivo da Escola Bilíngue e fruto das práticas e experiências vividas, há um momento teórico que as influencia. Sendo assim, poderíamos avançar em torno da seguinte questão: há alguma especificidade, ou seja, há algo no território da Escola Bilíngue que torna a criação de uma Pedagogia Bilíngue necessária? Garcia (2009) acredita que a Pedagogia Bilíngue é composta de dois princípios fundamentais, assim como em outras áreas da educação: justiça social e prática social. Cummings (2000) denominou essa pedagogia que busca os princípios de justiça e prática social de Pedagogia Transformativa.

1.5.1 Justiça Social

A justiça social está relacionada à importância da igualdade entre as línguas e o conteúdo escolar e ao entendimento de que os alunos, apesar de seus diferentes níveis de proficiência, são reconhecidos pelo conhecimento que possuem independentemente de que língua conseguem utilizar para expressar esse conhecimento – tal conhecimento deve ser valorizado pelo professor, independentemente da língua utilizada. Entretanto, entendo que a língua está imbricada com todos os conteúdos escolares; ou seja, quando o aluno aprende determinado conteúdo, também estará aprendendo língua e vice-versa. Não se trata de uma “separação” entre língua e conteúdos.

Garcia (2009, p. 318) salienta que a escola bilíngue muitas vezes possibilita a criação de um contexto de aprendizagem que não é ameaçador para as

identidades dos alunos, mas que constrói múltiplos usos da língua e identidades linguísticas, enquanto mantém rigor acadêmico e altas expectativas”.

Para a autora, esse objetivo se desdobra em quatro pilares norteadores a serem descritos em seguida: equidade, tolerância linguística, expectativas e avaliação. A equidade se refere aos alunos, suas línguas, suas culturas, e suas comunidades; equidade para saber que todos os alunos, independente de sua proficiência na língua, participam das atividades escolares com o mesmo direito a elas. Isso não implica em dividir o tempo escolar igualmente entre as duas línguas, mas respeitá-las igualmente e permitir que os alunos se expressem de acordo com suas identidades.

Garcia e Traugh (2002) descreveram uma prática pedagógica baseada na equidade e na democracia que denominaram *collaborative descriptive inquiry*. Os alunos dão opiniões a respeito do que está sendo pesquisado na língua que preferirem e em seguida o professor sintetiza as opiniões de todos os alunos, fornecendo os conhecimentos linguísticos que eles não tinham no momento em que falaram. Três componentes integram essa prática:

- descritivo e baseado na produção de cada aluno de um texto ou palavra;
- colaborativo, propondo que os alunos trabalhem em grupo e prestem atenção na mensagem que o outro tem a dizer, bem como tenham acesso a materiais com maior complexidade que ampliem entendimento sobre o tema.
- disciplinado no sentido de que há um caminho definido, um processo a ser seguido e que precisa ser traçado com rigor.

Em relação à tolerância linguística a Pedagogia Bilíngue eficiente utiliza a bagagem linguística dos alunos para possibilitar novas aprendizagens e o estabelecimento de relações entre as línguas. A língua materna é valorizada e tem uma participação efetiva no ambiente escolar. Entretanto, mais do que respeitar a língua materna, a tolerância linguística envolve a construção de uma consciência multilíngue, termo descrito por Hawkins (1984) e Garcia (2007). “Uma pedagogia bilíngue não pode apenas focar no funcionamento das línguas e em como os alunos as aprendem, mas também no entendimento das questões sociais, políticas, econômicas em torno das duas línguas – o que ficou conhecido como ‘consciência linguística crítica’ (GARCIA, 2009, p. 320).

No que se refere a expectativas e avaliação na Escola Bilíngue os alunos precisam saber que é preciso estudar bastante, arriscar-se, para que se alcance o

domínio do trabalho acadêmico em duas línguas. Os conteúdos escolares são tratados com o rigor acadêmico necessário para o desenvolvimento cognitivo do aluno e nessa tarefa o desenvolvimento das habilidades metacognitivas se torna peça chave.

De acordo com Dermody e Speaker (1995), a metacognição é caracterizada por:

- corresponder estratégias de resolução de problemas a situações de aprendizagem específicas;
- esclarecer os propósitos da aprendizagem;
- monitorar a compreensão através da auto-avaliação;
- corrigir no caso de falha de compreensão.

Na prática pedagógica o que se mostra eficaz é a combinação da instrução explícita das questões relacionadas à língua e a sua utilização na comunicação e participação em atividades. A instrução explícita é necessária, pois cada disciplina escolar contém léxico próprio e estruturas sintáticas mais utilizadas e os alunos precisam saber e aprender essas peculiaridades.

Não existe prática pedagógica eficaz sem um processo de avaliação eficiente, entendendo-se que a avaliação significa olhar para a aprendizagem do aluno com o intuito de perceber se os objetivos determinados foram alcançados. Na Pedagogia Bilíngue, professores precisam investir na avaliação constante de seus alunos, do processo de ensino-aprendizagem para definir objetivos futuros.

Garcia (2009) aponta a importância da avaliação formativa, daquela que avalia o processo educativo. Porém a autora nos lembra que estamos em um momento em que avaliações somativas, como testes padronizados, são aplicados em quase todos os países e, portanto, é preciso que nossos alunos estejam aptos para realizá-los.

No Brasil, devido ao recente percurso da Educação Bilíngue, não existem testes padronizados para a realidade das Escolas Bilíngues. Os alunos normalmente participam dos testes organizados pelo governo, tais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e dos testes de proficiência na L2, por exemplo, os de proficiência aplicados pela Universidade de Cambridge.

1.6 PRÁTICA SOCIAL

Baseado na teoria interacionista de Vygotsky, o conceito de prática social entende a aprendizagem como resultado de práticas sociais colaborativas nas quais alunos fazem tentativas e socialmente constroem sua aprendizagem. Uma das práticas escolares baseada nesse princípio é conhecida como *task-based pedagogy* (ensino por tarefa). As interações da escola bilíngue são de grande importância para que alunos possam produzir textos orais e escritos, promover suas ideias através das línguas e para, em uma situação de comunicação e troca de opiniões, possibilitarem mais oportunidades de compreensão entre os falantes.

Tharp et al. (2000) definiram a ‘conversa instrucional’ como uma ferramenta eficiente nesse cenário de aprendizagem de uma L2. As perguntas feitas pelos professores aos alunos podem promover conversas entre alunos e dão suporte à construção de significados. Gibbons (2002) sugere que os professores:

1. Iniciem a conversa com uma pergunta aberta;
2. Diminuem o ritmo do diálogo aumentando o tempo de espera e permitindo maior produção dos alunos, antes de avaliá-los ou solicitar esclarecimentos ou correção;
3. Respondam ao significado do que é falado: ouvir com atenção para poder compreender o que o aluno tem a comunicar e apontar possíveis distorções nessa comunicação.

No que se refere ao foco na língua, a Pedagogia Bilíngue também foca na prática disciplinada da linguagem acadêmica e possibilita que os alunos aprendam a maneira apropriada de se expressarem nas diferentes disciplinas escolares. Essa preocupação com o uso acadêmico da língua a ser aprendida é expressa em várias políticas linguísticas de países, ou grupos de países, através do desenvolvimento de objetivos, conteúdos e avaliações, expressos em documentos oficiais.

No Brasil ainda não existe uma política governamental para as escolas bilíngues e muitas instituições buscam esses referenciais em outros países, tais como, Canadá (*Language Policy and Education in Canada*), Suíça (*International Baccalaureate*) e Comunidade Européia (*Common European Framework of Reference for Languages*). Esses documentos são referências para comunidades e professores e buscam determinar parâmetros para o ensino das línguas nas

escolas. Cada um desses documentos serve aos propósitos e contextos dos países em que foram elaborados e por isso, seria importante pensar nos contextos de educação bilíngue brasileiros com o propósito de organizar referenciais que dessem respaldo às instituições escolares bilíngues brasileiras.

A Pedagogia Bilíngue -- como qualquer pedagogia -- precisa ser altamente relevante e condizente com a situação do mundo e das línguas em contato. Cummings (2006) recomenda a utilização dos “textos de identidade”, nos quais os alunos contam a sua história, de maneira oral ou escrita, utilizando a língua que desejarem. Essas histórias são traduzidas em conjunto pelo professor, aluno e seus colegas de classe para que se publiquem histórias multilíngues, nas duas ou mais línguas. A pedagogia transformativa desse autor se propõe a engajar os alunos cognitivamente e linguisticamente enquanto cria um contexto em que alunos sentem que suas identidades têm poder e são afirmadas positivamente na participação acadêmica.

1.6.2 Estratégias

Muitas estratégias que podem ser utilizadas em uma sala de aula bilíngue para desenvolver uma prática social são discutidas por Cummings (2006). Para compreender as estratégias, é preciso primeiramente entender como o autor organiza a linguagem na escola bilíngue. Ele chama de BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) a linguagem utilizada para as práticas que têm como suporte pistas fornecidas pela interação (gestos, pistas da própria interação face a face, experiências prévias, interesse dos interlocutores). CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) é a linguagem utilizada e que a escola precisa ensinar ao aluno para realizar tarefas acadêmicas.

Não há uma hierarquia entre as duas maneiras de utilizar a linguagem, de acordo com o autor, e ambas se desenvolvem na interação social, conjuntamente. Mas é tarefa da escola promover práticas que desenvolvam o uso da linguagem acadêmica, CALP, que inclui criar hipóteses, avaliar, inferir, generalizar, prever e classificar.

E para que a escola ofereça esses dois âmbitos da linguagem, uma das estratégias destacadas por Cummings (2006) é a de *scaffolding* (suporte ao aluno). *Scaffolding* é um termo utilizado para indicar o momento em que o professor oferece suporte para que a aprendizagem ocorra. É um conceito relacionado ao conceito de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP seria a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelo que o aluno é capaz de realizar com o auxílio do professor. Ambos os conceitos são contingenciais, colaborativos e interativos, pois engajam professores e alunos na busca pela aprendizagem e na mudança entre o que se sabe e o que se aprenderá a seguir.

De acordo com Cummings (2000, p. 71), “língua e conteúdo são adquiridos com maior sucesso quando alunos são desafiados cognitivamente, mas munidos de suporte contextual e linguístico que dão suporte para que a tarefa seja realizada completamente e corretamente.” Ou seja, as atividades que os alunos realizam na escola precisam apresentar desafios e estar de acordo com o que o aluno é capaz de realizar e compreender.

A figura abaixo representa o modelo de pedagogia bilíngue proposto por Cummings.

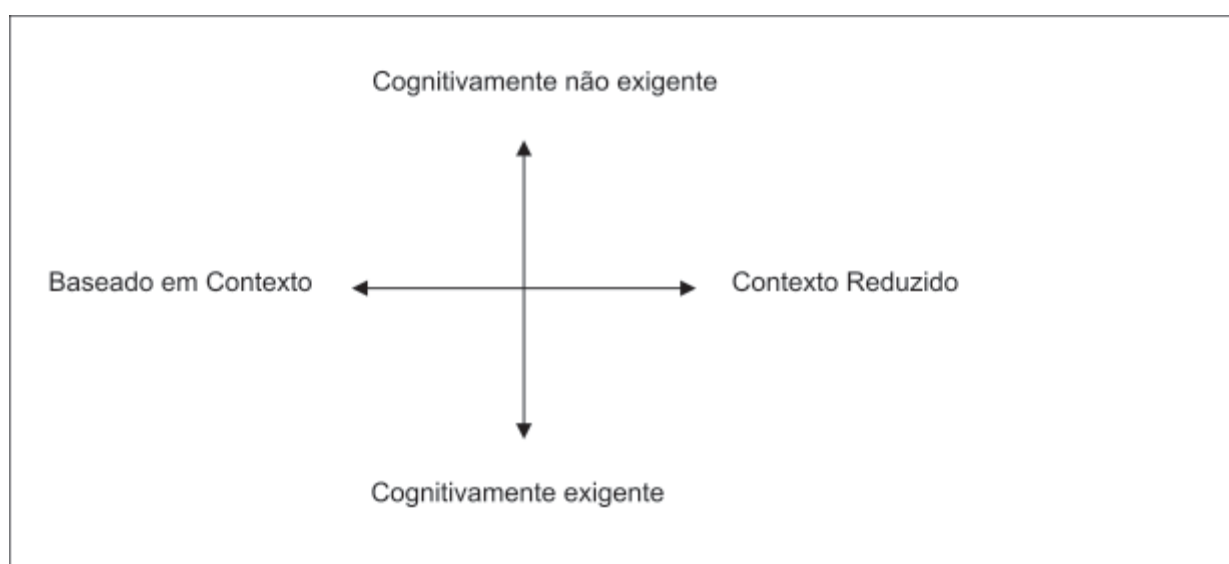


FIGURA 2 - Exigências Cognitivas e suporte contextual na Pedagogia Bilíngue (Fonte: CUMMINGS, 2000, p.68, figura 3.1, tradução minha).

A busca do professor nesse quadro seria pelo quadrante que representa o maior desafio cognitivo, cognitivamente exigente, que é apresentado em situações

cada vez mais contextualizadas, pois essas promoveriam aprendizagens. Por situações contextualizadas, o autor destaca aquelas em que os fatores externos, tais como gestos, apoio visual; e internos, como a motivação, o significado, as experiências pessoais, interagem. Aos poucos, com o aumento da proficiência dos alunos, os professores podem diminuir a contextualização, mantendo a exigência acadêmica.

Algumas práticas sugeridas por Cummings (2000) podem ser utilizadas pelos professores para oferecer contextualização em tarefas cognitivamente exigentes, tais como:

- o estabelecimento de rotinas a serem seguidas de maneira consistente e previsível;
- a utilização da língua materna dos alunos é uma importante ferramenta para a contextualização, que pode ser utilizada por aqueles alunos que ainda não são proficientes o suficiente para produzirem textos na L2. Além disso, a professora utiliza gestos, figuras, objetos concretos para auxiliar na compreensão do aluno;
- a professora é o modelo e pode ensinar estratégias valiosas aos alunos. Fazer as perguntas em voz alta que seriam importantes para determinar o próximo passo da tarefa é uma das maneiras de oferecer suporte ao aluno, como se a professora pensasse em voz alta;
- conexões entre o que se está aprendendo e o que já foi aprendido;
- planejamento de unidades temáticas; o vocabulário familiar oferecerá o suporte ao aluno;
- ensinar de diversas maneiras para que os alunos com diferentes níveis de proficiência tenham diversos momentos para aprender. Cada aluno aprende de uma maneira e o professor precisa estar sensível às diferentes formas de aprender de seu grupo.

Nesse capítulo apresentei um panorama da escola bilíngue, caracterizando sua proposta de educação, explicitando conceitos-chave, definindo modelos de ensino bilíngue e seus referenciais teóricos. Nas escolas bilíngues em que trabalhei e na escola bilíngue pesquisada nessa dissertação a busca por uma perspectiva heteroglósica esteve cada vez mais presente, na medida em que a compreensão sobre a linguagem foi se modificando para uma perspectiva heteroglósica, devido a um entendimento de que a escola bilíngue brasileira precisa valorizar a língua materna e a L2 e também entender que ao aprender as duas línguas e nas duas

línguas, as interrelações e os pontos de contato nas aprendizagens são constantes e benéficos. Também vi ao longo dos anos de trabalho com professores de escolas bilíngues a necessidade de pensar sobre a pedagogia bilíngue, que possibilite formação continuada dos professores que atuam nessas escolas.

No capítulo 2 será apresentada a abordagem metodológica dessa dissertação; serão definidas as características da pesquisa realizada, tais como o perfil da escola e seu currículo, o perfil dos professores participantes; e serão determinadas as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho realizado.

CAPÍTULO 2: A PESQUISA

2.1 APRESENTAÇÃO

Neste capítulo será explicitada a opção metodológica utilizada nessa pesquisa, justificando essa escolha a partir do olhar que foi utilizado para refletir sobre a formação dos professores da escola bilíngue, os desafios enfrentados por esses professores e suas representações acerca desses desafios.

Considerando que os objetivos dessa pesquisa apontam para uma observação e problematização de um espaço em que estou inserida e do qual vivencio as questões do dia a dia, optei por utilizar pressupostos da pesquisa etnográfica, primordialmente pela maneira como essa metodologia entende a relação entre a teoria e a prática e o papel do pesquisador. As teorias e os dados obtidos a partir das conversas com os professores são nesse trabalho vistas como material a ser problematizado e interpretado, conforme descreve SILVA (2007, p.11):

Podemos começar pela discussão da própria noção de “teoria”. Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. (...) Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominantemente na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. (...) A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.

Vejo que os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa incitaram a formulação de perguntas sobre as situações vividas e sobre os desafios enfrentados. Foram ao mesmo tempo oferecendo respostas, que reorganizaram essas situações, fizeram-me agir no espaço escolar de modo diferente; como se a teoria problematizasse a prática, mas ao mesmo tempo a recriasse na busca contínua por respostas ou por uma melhor atuação no campo profissional. Todos os livros, artigos lidos aliados ao fato da pesquisa ser realizada em um ambiente

familiar e ao mesmo tempo desafiador, tornaram possível a variedade e riqueza de informações e detalhes para que a pesquisa fosse realizada.

2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

O papel da teoria é problematizado por Watson-Gegeo (1988). Ela diz que o papel da teoria não é bem compreendido, já que o pesquisador não parte para a pesquisa etnográfica sem pré-concepções ou diretrizes para sua observação. A pesquisa etnográfica é guiada por teorias conhecidas pelo pesquisador, por um discurso vigente com o qual ele se identifica. Isso não implica que a pesquisa etnográfica seja determinada por essa teoria, ou seja, o pesquisador reformula essa teoria em sua pesquisa, uma vez que repensa os conceitos, reorganiza-os a partir o que observa. A teoria se torna um ponto de partida e de chegada, pois a partir dela o etnógrafo direciona a pesquisa e, ao final, ao buscar generalizar o que foi estudado, produz uma nova teoria, que confere respaldo acadêmico às suas interpretações.

A etnografia, apesar de estar no dicionário como o estudo de povos e de sua cultura, se define por alguns pontos em comum compartilhados por pesquisadores etnógrafos ao especificarem seu objeto de estudo, sua metodologia e ao responderem aos questionamentos em torno de ambos. Para Van Lier (1988) a etnografia descreve a cultura de um grupo de pessoas e é tarefa do etnógrafo explicar o significado cultural através da observação dos sujeitos estudados.

A definição do objeto de estudo da etnografia já se coloca como um dos primeiros tópicos de discussão. Ao buscar o entendimento sobre a cultura de um grupo, mesmo considerando a interpretação dos participantes e do pesquisador, o binômio verdadeiro/falso se apresenta. Como é possível garantir que as conclusões da pesquisa expressam a realidade do grupo? A pesquisa etnográfica foi por muitas vezes questionada pela sua validade, uma vez que o pesquisador está imerso no local ou na situação a ser pesquisada e a sua objetividade foi muito questionada pela academia.

Van Lier (1989) valoriza a subjetividade da pesquisa etnográfica, demonstrando que mesmo subjetiva, seu valor enquanto pesquisa deve ser visto na riqueza da interpretação e análise do pesquisador. Ao se questionar o objeto de estudo e a metodologia da etnografia é preciso compreender que, para serem

validadas pela sociedade, as regras de conduta de um método precisam ser de conhecimento daqueles que o utilizam e daqueles que muitas vezes o criticam, para que a valorização ou desvalorização de sua cientificidade não seja baseada em argumentos que não pertencem à concepção metodológica do método, mas sim a outra perspectiva.

Segundo Van Lier (1989), é preciso olhar para um contexto mais amplo ao analisarmos um evento e nessa tarefa, que não é simples, envolvemos pesquisador, sujeitos pesquisados e o poder, que também exerce influência. O etnógrafo pode por vezes assumir o papel de “salvador”, que irá descobrir, analisar e resolver os problemas do grupo pesquisado. Conhecimento e poder são indissociáveis, sendo que, na prática, mesmo que as diversas vozes do pesquisador e dos sujeitos estejam presentes criando novas vozes, elas sempre serão representadas pelo pesquisador. Ou seja, em sua pesquisa, mesmo que os diferentes pontos de vista sejam ouvidos, caberá ao pesquisador o relato dos mesmos, segundo o seu olhar e através das suas palavras, que certamente carregam suas interpretações.

Se concluirmos que os achados da pesquisa etnográfica são discursos que produzem novas teorias poderia-se questionar quais aspectos a validariam. Segundo Hammersley (1992) existem três posições sobre o critério pelo qual a pesquisa etnográfica deve ser analisada. O primeiro grupo é formado por aqueles que postulam a aplicação do mesmo critério dedicado à pesquisa quantitativa. Para o segundo grupo a etnografia estaria mais próxima das artes e deveria ser julgada de acordo com valores estéticos e não de acordo com os valores da pesquisa quantitativa. Para um terceiro grupo, a pesquisa etnográfica não permite critérios para julgamento de resultados, pois isso seria contra sua própria natureza. Para Hammersley, entretanto, os critérios que deveriam julgar a pesquisa etnográfica seriam os de *verdade* (ou validade) e *relevância*.

Para apresentar a validade, Hammersley defende o que chama de *realismo sutil*. Para ele, uma pesquisa deve representar as características do objeto que se propõe a descrever. Precisamos apresentar em uma pesquisa resultados que sejam possíveis de serem verdadeiros, apresentando informações suficientes para convencer uma audiência. É preciso, segundo Hammersley, preocupar-se com a plausibilidade e a credibilidade da pesquisa quando se determina sua “veracidade”.

Para que o discurso do pesquisador seja validado perante a comunidade científica é também necessário verificar sua relevância, segundo critério apontado

por Hammersley. A questão é que os resultados da pesquisa etnográfica se tornam relevantes através da generalização empírica ou de uma inferência teórica, o que esbarra na questão apontada acima sobre a validade da construção discursiva. Ou seja, como validar resultados de pesquisa etnográfica se eles são validados apenas quando aceitos por uma grande maioria de pessoas? Para resolver essa tensão, o pesquisador e a audiência precisam entrar em um tipo de acordo sobre a questão da representação, ou seja, sobre o que é possível de ser reconhecido como verdade. Para Hammersley, não é possível determinar se os resultados são falsos ou verdadeiros, mas são necessários critérios para julgá-los. Entretanto, nem todos compartilham dessa mesma posição. Segundo Hammersley (1992), a discussão entre o que é a verdade e o que é o real divide etnógrafos em duas correntes. Uma linha de pensamento, compartilhada por alguns etnógrafos, é a doutrina do realismo. Para eles, existe uma realidade independente do pesquisador que pode ser conhecida e o objetivo da pesquisa seria buscar produzir relatos que correspondam a essa realidade. Por outro lado, o construtivismo, linha contrária ao realismo, postula que as pessoas constroem o mundo social, através de suas interpretações e ações baseadas em tais interpretações, caso em que o objetivo da pesquisa seria recriar essas realidades e a maneira como interpretamos o que vivenciamos.

Lidar com a instabilidade da pesquisa etnográfica ainda é muito difícil para muitos pesquisadores. Aceitar que o produto da pesquisa é apenas uma maneira de interpretar o mundo ainda pode ser incompatível com as exigências da academia, ou pode também ser aceito em alguns meios culturais, mas não em outros. Mesmo assim, a pesquisa etnográfica oferece ao pesquisador uma oportunidade de olhar para seu objeto de pesquisa e colocar suas impressões, juntamente com o que já foi produzido academicamente na construção de um novo olhar, o que para mim, (enquanto pesquisadora) significa um grande movimento de atribuição de novos sentidos, de produção de novos enunciados, conforme Bakhtin (RIBEIRO, 2006).

A interpretação dos dados exige do pesquisador uma série de questionamentos a análises que não podem ser separadas do componente subjetivo, ou seja, toda interpretação, mesmo que baseada em dados, é altamente subjetiva. A etnografia é uma proposta metodológica que assume tal subjetividade. Guimarães (2008) discute e problematiza a subjetividade da escrita.

Quando escrevo, de onde vem as perguntas que nutrem meu texto? Sinto-me desconfortável, em uma posição instável, ao não conseguir precisar esse “lugar” de onde elas vêm. Pouco sei também se escrevo com

perguntas que me chegam ou se são as que já estavam em mim. Muitas vezes vibram afirmações em minha escrita e as registro sem interrogações, esclarecendo, explicando, algumas certezas que parecem já estarem bastante assentadas, coladas ao meu corpo a ponto de se fundirem a ele e a se mesclarem em uma só pele. Porém, vou supor, agora pelo menos, que escrevo a partir de perguntas que me tocam (chegam e me provocam). Perguntas que me atingem como vindas pelo vento, como sopros, como brisas do mar. E estas parecem chegar de um horizonte infinito e incalculável. Parece até mesmo impossível avistar uma origem, um “lugar” de partida. (Guimarães, 2008, p. 32)

Nessa pesquisa, portanto, optei por observar o contexto do qual faço parte e atuo, utilizando a teoria, os materiais lidos e pesquisados para gerar perguntas e para buscar respostas, recriando as características desse ambiente, buscando aprimorar minha atuação profissional, obtendo também maior clareza acerca das representações dos outros profissionais que atuam nesse ambiente acerca das questões por mim levantadas. Percebo quão benéfica para a pesquisa é a minha atuação no contexto, pois foi essa condição que me permitiu fazer as perguntas, questionar situações vividas e buscar entendimento sobre elas.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA

Nessa dissertação optei por analisar o contexto em que estou inserida desde 2009, quando apresentei à diretoria de um colégio uma proposta de implementação de um Programa Bilíngue no Projeto Político Pedagógico. O Programa Bilíngue foi instituído na escola em que a pesquisa ocorreu e na qual exerço a função de diretora pedagógica.

Em agosto de 2009 iniciamos o Programa Bilíngue para alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. A proposta inicial seria de crescimento de uma turma a cada ano, porém com a demanda gerada pela comunidade, no ano de 2010 foi implementado na escola o programa bilíngue para todo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

A modalidade de currículo bilíngue no Projeto Político Pedagógico da escola é opcional e se configurou segundo a tabela abaixo.

Opção 1*	10h às 12h – Currículo na Língua Inglesa
----------	--

	13h30 às 17h50 – Currículo na Língua Portuguesa
Opção 2	7h30 às 11h50 – Currículo na Língua Portuguesa 13h às 15h – Currículo na Língua Inglesa

* A opção é realizada pelos pais no momento da matrícula.

Para organizar o Programa Bilíngue foi necessário elaborar o currículo na L2 de acordo com a proposta pedagógica da escola que abarcava o projeto e organizar a equipe pedagógica. Passo em seguida a detalhar como ocorrem estas duas etapas.

2.3.1 Elaboração do currículo

O Programa Bilíngue foi inserido em um Projeto Político Pedagógico de uma escola que já construía seu currículo há 85 anos. O currículo na L2 teria que se adaptar aos valores da escola e apresentar uma proposta de enriquecimento curricular, sem que nenhum componente curricular ou conteúdo escolar fosse retirado da grade de Língua Portuguesa, pois o programa é opcional e nenhum dos alunos que opta por não participar do programa poderia ser prejudicado, deixando de ter a experiência escolar que já era oferecida anteriormente. O mínimo obrigatório pelos Parâmetros Curriculares Nacionais é garantido na língua materna e uma expansão curricular é oferecida na segunda língua.

Diante dessa configuração, como organizar um currículo que complementasse um currículo de uma escola que já era considerado completo por si só? E ainda, como apresentar esse currículo de maneira que ele oferecesse um enriquecimento à vida educacional do aluno como um todo e não apenas no âmbito da L2?

Em um cenário brasileiro muito recente na Educação Bilíngue, as respostas a essas perguntas não são encontradas em livros ou experiências prévias. Em 2009, as escolas bilíngues brasileiras estavam iniciando no segmento Ensino Fundamental I (ver tabela abaixo) e não havia nenhuma publicação que considerasse essa faixa etária.

Escolas Bilíngues que implementaram Ensino Fundamental I		
Escola	Local	Ano de Implementação
Aubrick School	São Paulo	2009
Be.Living School	São Paulo	2010
Builders School	São Paulo	2010
Colégio Bom Jesus	Curitiba	2008
Escola Beit Yaacov	São Paulo	2003
Kampus School	São Paulo	2008

TABELA 6 – Escolas bilíngues no Ensino Fundamental I

O currículo do programa bilíngue foi composto a partir de uma experiência prática da coordenadora, no caso minha experiência, de mais de 10 anos em escolas bilíngues, optando-se pelos componentes curriculares Linguagem, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Jogos e Esportes, com uma carga horária de 10 horas semanais, distribuídas conforme tabela a seguir.

Componente Curricular	Carga Horária (hora-aula de 60 minutos)
Linguagem	3
Matemática	2
Ciências	2
Estudos Sociais	1
Artes	1
Jogos e Esportes	1

TABELA 7 – Componentes do currículo do programa bilíngue proposto

O currículo foi organizado de acordo com a proposta pedagógica da escola e os conteúdos foram selecionados de maneira a complementar os conteúdos abordados na língua materna. Esse foi o maior desafio na elaboração do currículo, pois foi necessário selecionar dentre os conteúdos estudados na L1 aqueles que fossem relevantes e apresentassem um desafio cognitivo aos alunos e, ao mesmo tempo, permitissem a aquisição da segunda língua no âmbito escolar, conforme a proposta de imersão bilíngue e buscando seguir conceitos de Cummings (2005) de *Scaffolding*, *BICS & CALP* e *Common Underlying Proficiency* (ver página 24). Por

exemplo, no 1º ano do Ensino Fundamental a professora trabalha com o conteúdo de rimas através de jogos e brincadeiras em inglês (Rhymes) para que seus alunos aprendam a brincar na língua inglesa e adquiram uma consciência fonológica que os ajuda no processo de alfabetização na língua portuguesa, mas que também dão início ao processo de aquisição da escrita na segunda língua. Foi necessário um estudo sobre materiais didáticos disponíveis que pudessem ser utilizados como ponto de partida para a realização da proposta de ensino que apresentasse conteúdos escolares de diversas áreas de maneira integrada ao que os alunos aprenderiam na língua materna, de maneira cognitivamente desafiadora e linguisticamente acessível, que propiciasse a utilização da proficiência subjacente comum (Cummings, 2005). Esses materiais didáticos foram selecionados, o currículo foi estabelecido e para a concretização da proposta seria importante selecionar os professores que implementariam o que estava organizado, de maneira a tornar esse currículo uma prática pedagógica.

2.3.2 Equipe Pedagógica

A Equipe Pedagógica responsável pelo desenvolvimento do currículo do programa bilíngue foi constituída desde o início por profissionais que apresentavam grande motivação para trabalhar em uma proposta de educação bilíngue, mas que não tinham experiência prévia em uma escola bilíngue. Todas as professoras haviam trabalhado em escolas de idiomas, tinham experiência em ensinar a L2 e eram fluentes no idioma, sendo capazes de se comunicar em tempo integral na Língua Inglesa. Foram convidadas a trabalhar na escola através de um processo de seleção na instituição.

Iniciei em 2009, enquanto coordenadora pedagógica, o desenvolvimento de um projeto de formação continuada, que enfatizava a discussão de metodologias para o ensino de cada um dos componentes curriculares que compõem o currículo. Foi preciso discutir questões da rotina escolar, tais como, disciplina, planejamento, avaliação, pois as professoras estavam habituadas a estar com os alunos nos cursos de idiomas por um tempo muito inferior ao que no programa bilíngue e com uma rotina diferente da escolar. Foi preciso discutir as características do ambiente escolar, as práticas pedagógicas e ainda as questões relacionadas à educação

bilíngue, as concepções da escola em que estavam atuando e o nosso projeto político pedagógico, que embora estivesse atrelado ao da instituição em que estávamos realizando o programa, tinha aspectos próprios devido ao currículo na L2 e à estrutura do programa.

Garcia (2009) ressalta que a organização de tipos de educação bilíngue está relacionada ao local em que se insere e que não há um modelo que seja melhor ou pior do que o outro. Percebo que conhecer os diferentes modelos de educação bilíngue foi importante para compreender as possibilidades de organização do que eu propunha para aquela escola. Por exemplo, pensar na heteroglossia, na maneira como as duas línguas integrariam o ambiente escolar e sobre as conexões que os alunos fariam entre os conteúdos estudados em uma língua e em outra permitiu a formação da equipe para o que defino como uma escola bilíngue que busca bilinguismo aditivo em uma perspectiva heteroglóssica. Formar os professores para que tenham esse objetivo com seus alunos e a confiança de que eles são capazes de adquirir uma segunda língua em um ambiente escolar que veja a L2 de maneira integrada à língua materna do aluno, oferecendo a ele novas maneiras de se relacionar no seu ambiente foi um dos principais objetivos na construção da proposta pedagógica.

Nessa fase de nascimento do currículo bilíngue na escola, a seleção de profissionais que desejassem aprender e estudar sobre esse modelo de educação e, principalmente a refletir sobre as práticas pedagógicas e a contribuir para a organização das mesmas foi imprescindível. O quadro de professores foi sendo ampliado ao longo dos anos e conforme a ampliação das turmas, tendo 2 professores em 2009, 6 professores em 2010 e 2011. Não era fácil encontrar esses profissionais, que terão seus perfis descritos a seguir, entretanto o objetivo de buscar pessoas com vontade de ajudar no processo de criação da escola foi sendo atingido, obtendo-se em 2011 uma equipe de profissionais unida e preocupada com a reflexão contínua sobre o currículo escolar.

2.3.3 A Pesquisa

A minha relação com essa pesquisa, enquanto diretora pedagógica da escola, é de proximidade, permitindo que eu trouxesse à tona nessa pesquisa os diferentes

momentos vivenciados na construção e concretização do projeto pedagógico da escola. As dificuldades e observações acerca da rotina escolar são resultado de constante análise das práticas de sala de aula e do Projeto Político Pedagógico.

Para dar início a esse processo de reflexão, gostaria de ressaltar que muitas questões que são abordadas nessa pesquisa foram observadas em reuniões pedagógicas, que funcionaram como uma centelha que acendeu algumas faíscas. Esses momentos não foram documentados apropriadamente, mas deram espaço à escrita do projeto de pesquisa e a um constante olhar de pesquisador. Em seguida à escrita do projeto de pesquisa, gentilmente pedi às professoras que participassem desse projeto e que colaborassem respondendo a um questionário. Nesse momento, algumas frustrações aconteceram, pois algumas professoras se recusaram a responder, alegando falta de tempo, e outras que responderam, o fizeram muito superficialmente. É possível que por eu estar em uma posição hierarquicamente superior (afinal, sou a proprietária da escola), algumas professoras não se sentissem confortáveis em responder a pesquisa. Mas, essa questão não foi abordada com elas, sendo apenas uma hipótese.

Nesse momento da pesquisa, foi importante parar e refletir sobre questões que estariam por detrás dessas atitudes. Foi importante pensar sobre a condução da pesquisa e achei necessário realizar uma intervenção mais direta, que pudesse estabelecer um canal de comunicação mais direta, como por exemplo, uma entrevista. As entrevistas foram feitas com as professoras que responderam ao questionário e buscaram aprofundar as questões que não foram respondidas no questionário ou que foram citadas de maneira superficial e precisavam ser aprofundadas. É claro que a intenção enquanto pesquisadora era a de fazer o levantamento das representações das professoras acerca dos desafios enfrentados, e buscar a compreensão delas sobre tais desafios, relacionando-os com as minhas representações acerca desses mesmos desafios.

2.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Essa pesquisa surgiu a partir de um desejo de compreender como as teorias acerca da educação bilíngue e as práticas pedagógicas foram moldando os professores, em relação a sua formação acadêmica, ou seja, quais foram suas

opções de graduação e pós-graduação, como aconteceu a sua formação continuada e quais as ofertas de cursos de extensão para esse segmento, como é o dia a dia do professor, quais os desafios enfrentados a cada dia e suas representações acerca desses desafios – como todos esses componentes constituem as representações que temos acerca do que fazemos e dos desafios que enfrentamos. Por representações entende-se o olhar a partir do qual o educador compreende e analisa a sua prática pedagógica. Neste trabalho entendo representações com o mesmo sentido de crenças, que, segundo Barcelos (2006, p. 18), são “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” Para a autora, as “crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p.18).

As perguntas de pesquisa que orientaram a análise do processo de formação continuada dos professores e de suas representações acerca dos desafios enfrentados foram as seguintes:

1. Qual o perfil profissional das professoras da escola bilíngue em que a pesquisa foi realizada?
2. Quais são os desafios enfrentados pelas professoras da escola bilíngue? Esses desafios são particulares a essa modalidade de educação?
3. Quais são as representações das professoras da escola bilíngue acerca dos desafios enfrentados?

2.5 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Para realizar essa pesquisa selecionei a escola em que trabalho e pedi às professoras que atuavam no programa bilíngue que respondessem a um questionário. As professoras trabalhavam na época da pesquisa com Fundamental I e II, desde o início do ano letivo na escola. Nem todas as professoras quiseram participar, como será detalhado em seguida e, como a participação era facultativa, as que participaram foram as selecionadas. Não pude estabelecer outros critérios de seleção e também não achei necessário, pois gostaria de coletar o maior número de impressões, de opiniões de diferentes professoras, experientes ou não, com formação completa ou não. Todas as informações foram posteriormente utilizadas na análise para buscar alguma explicação para as representações das professoras.

Participaram da pesquisa quatro professoras a quem dei os nomes de Catia, Juliana, Ana e Camila.

Abaixo segue uma tabela com o perfil de cada professora selecionada.

	Catia	Juliana	Ana	Camila
Idade	28 anos	29 anos	33 anos	32 anos
Formação inicial (graduação)	Letras	Letras	Jornalismo	Psicologia Pedagogia
Pós graduação	Educação	x-x-x-x-x	Educação	Educação
Experiência com ensino	5 anos	4 anos	7 anos	5 anos
Experiência em escolas bilíngues	1 ano e 6 meses	2 anos	4 meses	2 anos
Proficiência linguística (de acordo com a professora)	Fluente	Fluente	Fluente	Fluente
Nº de turmas que leciona	2	2	2	2
Faixa etária que leciona	6-7 anos	8-9 anos	11-12 anos	7-8 anos 10-11 anos

TABELA 9 – Perfil das participantes da pesquisa

2.5.1 Formação acadêmica

As professoras que trabalham nessa escola tem, a maioria, graduação em Letras (2 professoras), graduação em Pedagogia e Psicologia (1 professora), graduação em Jornalismo com pós-graduação em Educação (1 professora). Ao analisar a tabela vemos que a formação de graduação exigida para o cargo de professor não foi atendida por todas as professoras, embora a professora Ana

possua pós-graduação em Educação. Esse já seria um dos primeiros aspectos a serem comentados acerca do perfil dos profissionais da escola bilíngue. Nas escolas regulares, a exigência de graduação para o professor do Ensino Fundamental 1, 1º ao 5º ano, é de graduação em Pedagogia e para o professor de Ensino Fundamental 2 de graduação com licenciatura nas áreas de conhecimento que lecionam. Em uma escola bilíngue, ter apenas Pedagogia não é suficiente, pois a Pedagogia não se propõe a ensinar uma língua estrangeira moderna, de forma que ele conheça o processo de aquisição de uma L2. No parecer CME n 135/08 do Conselho Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, cidade com a maior concentração de Escolas Bilíngues no Brasil, são estabelecidas algumas diretrizes para o ensino bilíngue, dentre elas a formação básica do docente. Diz-se da formação que “o professor deverá possuir, além da formação para a docência na educação infantil, prevista para o sistema municipal de ensino, licenciatura na língua estrangeira oferecida, uma vez que se busca a qualidade do processo em todos os níveis e modalidades do ensino.” Esse parecer já nos aponta uma tendência à busca pela integração entre o curso de Pedagogia e o de Letras na formação do profissional da escola bilíngue, entretanto aponta que tal profissional atualmente no mercado é muito difícil de ser encontrado, pois depende de um profissional graduado em Pedagogia e em Letras. Para atender às exigências oficiais, na maioria das escolas são contratados profissionais da área da Pedagogia fluentes no idioma, o que ocorreu na escola pesquisada apenas com uma professora, pois não se encontrou no mercado profissionais com tal perfil. Também foi por esse aspecto que a formação dos professores se colocou como tema central para o bom funcionamento da escola, pois para que a concretização da proposta pedagógica depende da experiência e da habilidade das professoras em oferecer situações de ensino-aprendizagem em sua sala de aula.

2.5.2 Tempo de atuação na área de educação

Quando olho para o tempo de atuação na área de educação, vejo que todas já atuaram com educação, mas têm pouca experiência no segmento bilíngue, natural, pois na cidade em que a escola atua, a instituição é pioneira no ensino fundamental 1 bilíngue, implementando a proposta bilíngue na cidade. Como a

experiência era limitada, foi necessário um investimento maior em tempo de formação continuada para que as professoras se sentissem confiantes e aptas a seguir a proposta pedagógica da escola em suas salas de aula.

2.6 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, reuniões pedagógicas. Passo em seguida a justificar o uso e detalhar a importância de cada um para esta pesquisa, assim como apresento o modo como foram utilizados.

2.6.1 Questionário

Para essa pesquisa inicialmente convidei todas as professoras da escola, explicando os motivos e objetivos de meu projeto de mestrado. Esse convite foi feito por e-mail, no qual anexei um texto explicativo (ANEXO 1) e o questionário a ser respondido (ANEXO 2). Das 6 professoras que atuavam na escola, 3 responderam ao questionário. Das outras três professoras, duas me disseram que não poderiam participar, pois não teriam tempo disponível e uma professora não respondeu ao meu convite.

O objetivo do questionário era poder traçar um perfil dos professores envolvidos na pesquisa. Para tanto, o mesmo foi dividido em quatro partes – dados do professor, investigação sobre o papel da formação inicial e de sua experiência prévia no exercício de sua profissão, os desafios enfrentados no dia a dia da escola bilíngue e quais teóricos que discutem a educação bilíngue o professor já havia lido.

Através dos dados dos professores, busquei determinar o perfil desses professores em relação à idade, formação inicial, formação continuada, perfil de aprendizagem do segundo idioma, vivência no exterior e se tinham experiência no segmento de educação bilíngue e ensino fundamental. Esse panorama pode me apresentar o perfil profissional de cada professor para que em seguida, na segunda parte, eu pudesse perceber o que esse professor acredita ter contribuído mais para o exercício de sua profissão. Por isso, tornou-se importante perguntar a esse

professor sobre sua formação, sobre quais teóricos ele conhece e sobre quais os desafios ele enfrenta como uma primeira tentativa de compreender as representações que esses professores teriam acerca dos desafios enfrentados.

Quando recebi os questionários das três professoras que responderam, verifiquei que as respostas não me forneceriam dados suficientes para discutir quais seriam as representações das professoras acerca dos desafios vividos enquanto professoras de escola bilíngue. Por isso, avaliei que seria necessário aprofundar mais, realizando uma entrevista que possibilitasse essas leituras.

2.6.2 Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as três professoras participantes (Cátia, Camila e Ana) e nesse momento a professora Juliana se dispôs a participar da pesquisa, integrando-se ao grupo de professoras que participaram da pesquisa e respondendo ao questionário. Essa entrevista semiestruturada (ANEXO 3) foi realizada na própria escola, de maneira informal, pois pertenço a essa realidade e estou em contato constante com essas professoras em reuniões pedagógicas. Tive como guia algumas perguntas que tinham como objetivo entender quais eram os desafios enfrentados pelas professoras e como elas explicariam esses desafios dentro do contexto da escola. Essas entrevistas foram gravadas e alguns trechos foram selecionados para a análise das representações dos desafios enfrentados. Esse momento da pesquisa foi fundamental para que eu pudesse rever meus objetivos enquanto pesquisadora, pois quando apliquei o questionário tinha muitas intenções, muitas delas ainda confusas e indefinidas. Foi a partir da entrevista que consegui determinar meus objetivos mais claramente e perceber de fato o que era a minha intenção pesquisar: quais os desafios que as professoras enfrentavam em seu dia-a-dia e como explicam esses desafios.

2.6.3 Reuniões Pedagógicas

Preciso mencionar que, por se tratar de um universo do qual faço parte, as leituras que faço sobre os desafios encontrados pelos professores são informadas também por nossas discussões nas reuniões pedagógicas. Fazemos uma reunião

pedagógica semanal com duração de duas horas e, na maioria das vezes, discutimos questões relacionadas à educação bilíngue, pensamos sobre as teorias e as práticas e sobre as especificidades da escola. Ao longo da pesquisa foram feitas 15 reuniões, que foram registradas em diário, com o objetivo de discutir as práticas pedagógicas e o currículo da escola bilíngue, englobando as metodologias de ensino de matemática e linguagem, primeiras áreas de estudo selecionadas. Esses momentos são muito apreciados pela equipe de professoras, principalmente por ser o momento de discutir questões vivenciadas por elas em sala de aula e por permitir uma troca de experiências que unem o grupo de professoras em torno de um objetivo em comum, a constante reflexão sobre a atuação profissional na educação bilíngue.

2.6.4 Observação Participante

Quando iniciei o processo de análise, percebi que algumas observações em sala que havia feito no ano de 2011¹⁴ eram coerentes com algumas das representações que as professoras tinham dos desafios enfrentados e outras até apontavam outros desafios não mencionados por elas. Decidi utilizar essas observações, destacando que elas foram observações-participantes, pois de certa maneira, seja no momento de sala de aula ou em uma posterior conversa que tive com a professora, interferei nas práticas de sala de aula. Essas observações me forneceram exemplos que enriqueceram as análises realizadas, tornando-as mais visíveis e claras para o leitor.

A seguir, uma tabela sintetizando quais questões foram possíveis de serem abordadas no questionário e quais foram abordadas através da entrevista semiestruturada e das reuniões pedagógicas, bem como qual foi o olhar, a finalidade da pergunta dentro da pesquisa de mestrado. As observações de sala de aula foram utilizadas primordialmente para fornecer exemplos de sala de aula que ilustram falas de professoras ou análises dos desafios.

¹⁴ As observações em sala foram feitas sempre que as professoras precisavam de auxílio nas atividades com os alunos ou quando, enquanto coordenadora, observei aulas para em seguida discutir com as professoras o desempenho dos alunos e a eficácia de práticas adotadas na aprendizagem dos mesmos. Ocorreram em uma frequência mensal, sendo ao total 9 observações em cada sala, registradas em diário.

Objetivos	Instrumento	Olhar
Qual o perfil das professoras da escola bilíngue em que a pesquisa foi realizada?	Questionário	Investigar qual a formação inicial dos professores que atuam na escola. Perfil de formação do professor: Identificar quais teorias o professor traz em sua bagagem para atuar em seu cotidiano profissional.
Quais são os desafios enfrentados pelas professoras da escola bilíngue? Esses desafios são particulares a essa modalidade de educação?	Observação Participante	Analisar quais são os desafios enfrentados pelas professoras da escola bilíngue. Identificar e problematizar práticas pedagógicas que confirmem as representações dos professores acerca dos desafios enfrentados ou que apontem desafios que não foram percebidos pelas educadoras.
Quais são as representações das professoras da escola bilíngue acerca dos desafios enfrentados?	Entrevista	Identificar qual o olhar das professoras em relação à sua prática.

Tabela 10 – Instrumentos de Pesquisa

Nesse capítulo, apresentei a opção metodológica dessa pesquisa – a pesquisa etnográfica, ressaltando que a escola em que a pesquisa foi realizada foi a mesma em que atuo profissionalmente. Em seguida, expliquei como os dados foram levantados, quais instrumentos foram utilizados para gerar dados e analisa-los. O questionário foi o primeiro instrumento utilizado para fazer um levantamento do perfil das professoras; a entrevista semiestruturada foi mais eficaz para entender quais os desafios encontrados pelas professoras em sua prática docente e as reuniões pedagógicas foram necessárias para analisar esses desafios e organizá-los em categorias de acordo com as explicações que as professoras viam para eles, a que

chamo de representações. A observação participante foi responsável pelos exemplos de sala de aula que ilustram as análises realizadas. No próximo capítulo, os dados obtidos serão interpretados e organizados em categorias com o intuito de compreender as representações das professoras da escola acerca dos desafios enfrentados por elas no cotidiano escolar bilíngue.

CAPÍTULO 3: DESAFIOS DA ESCOLA BILÍNGUE E NA ESCOLA BILÍNGUE

Neste capítulo apresentarei os dados que foram observados em sala de aula e os dados que surgiram a partir das entrevistas, questionário e reuniões individuais com as professoras, bem como a análise construída a partir da interpretação destes dados. Criei categorias para análise e eles foram distribuídos de acordo com a minha análise, que buscou definir se o desafio estaria relacionado a um conhecimento que seria aprendido na faculdade de Pedagogia ou na faculdade de Letras. Por isso, dividi os desafios em dois âmbitos que denominei pedagógico e de linguagem.

Os desafios pedagógicos foram divididos em quatro subcategorias: desafios de planejamento, de motivação, de diversidade entre os alunos e de contexto cultural. Os desafios de linguagem foram subdivididos em desafios de faixa etária e desafios de proficiência dos alunos. Quando dividi os desafios em pedagógicos e em linguísticos, baseando na formação acadêmica a que se refeririam tais desafios, percebi que seria necessário fazer uma ressalva – na faculdade de Letras a relação entre Educação e Linguagem é de grande interação. Com isso, não pretendo dizer que os Estudos da Linguagem não estão relacionados aos desafios pedagógicos. Mesmo porque, defendo que para a formação do professor bilíngue essa relação entre a educação e a aquisição de língua é o aspecto fundamental que capacita o professor a atuar nessa área. A intenção de classificar os desafios em pedagógicos e de linguagem foi de distinguir o que poderia ser visto como desafio de gerenciamento de ensino-aprendizagem e desafio relacionado à língua aprendida.

3.1 CATEGORIAS GERADAS A PARTIR DOS DADOS

Após a organização dos dados obtidos através dos questionários e entrevistas é possível fazer uma reflexão a partir das representações dos professores sobre os desafios enfrentados na escola, com o objetivo de localizar essas representações dentro de um contexto mais amplo, à luz das representações da Pedagogia Bilíngue, conforme descrita por Garcia (2009). A intenção seria a de verificar se as explicações que os professores encontram para seus desafios no cotidiano dessa escola bilíngue poderiam ser consideradas reflexo de pressupostos

teóricos estabelecidos para esse segmento de educação e de problematizações que a teoria já nos apresentou.

Entendo como um desafio pedagógico aquele que problematiza para o professor a gestão de sala de aula em geral, seu modo de ensinar, de interagir com seus alunos com o objetivo de proporcionar a aprendizagem de um conteúdo específico e contribuir para a formação do aluno. Para determinar o que seriam desafios de natureza pedagógica, busquei alguns indicativos que poderiam me orientar nessa identificação e assim classifiquei os desafios pedagógicos gerais em:

1) Desafio de Planejamento - o desafio de planejamento está relacionado às dificuldades que os professores têm de planejar o processo de ensino-aprendizagem, em qualquer um de seus aspectos – objetivos, estratégias, formas de avaliar; 2) Desafio de Motivação- o desafio de motivação está relacionado ao conceito de aprendizagem significativa e ao engajamento dos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem; 3) Desafios de Diversidade entre os alunos - o desafio de diversidade entre os alunos está relacionado ao conceito de heterogeneidade do grupo de alunos e a realidade encontrada em sala de aula, na qual temos alunos que aprendem de maneira diferente e que têm conhecimentos prévios diferentes; 4) Desafios de Contexto Cultural - o desafio de contexto cultural está relacionado à forma como a comunidade tem olhado para a educação bilíngue, ao esclarecimento que a equipe de professores tem em relação aos objetivos dessa modalidade de educação.

Os desafios de linguagem foram classificados de acordo com questões que foram colocadas pelas professoras como desafiadoras e que têm de alguma maneira sido alvo de discussões da Linguística Aplicada. Elas estão relacionadas a questões pedagógicas, na medida em que a Linguística Aplicada é o campo de conhecimento que pensa sobre o processo de aquisição de uma língua e sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, temas que também precisam ser considerados na escola bilíngue para que se reflita sobre como a língua é adquirida nesse contexto. Foram classificados dois desafios de linguagem a partir das representações das professoras: 1) Desafio de Faixa Etária - os desafios de faixa etária estão relacionados ao melhor momento para se aprender uma segunda língua e sobre as facilidades e dificuldades das professoras em engajar os alunos na aprendizagem de uma L2 em uma proposta de imersão em cada ano escolar; 2) Desafio de Proficiência - a proficiência é colocada como um desafio quando as

professoras precisam aprender a lidar com um grupo cuja proficiência linguística na L2 é heterogênea. Há alguns alunos que são proficientes e outros que não são e todos estão em uma sala de aula para aprender os conteúdos escolares relativos ao ano escolar que frequentam.

A partir das categorias criadas serão analisadas as falas das professoras, obtidas através dos questionários, das reuniões e exemplos de sala de aula, que por vezes foram discutidos nas reuniões.

3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES

Quando ingressei na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, meu desejo era de buscar uma formação acadêmica que certamente era deficitária em meu trabalho em uma escola bilíngue. Para mim, enquanto professora e coordenadora, sempre foi mais intrigante pensar quais seriam as questões de aquisição da L2 que estariam envolvidas e se configurariam como importantes para o sucesso da minha atuação enquanto professora. No curso de Pedagogia em que me graduei, não houve nenhum momento em que discutíssemos questões de aquisição de L2 e os únicos atributos que eu possuía para realizar o trabalho em uma escola bilíngue eram a proficiência na língua inglesa e o diploma de pedagoga. Partindo de minha experiência, pensei que faria uma lista, nessa pesquisa, de desafios de linguagem e que os desafios pedagógicos gerais seriam em menor número. Foi uma surpresa verificar que as professoras participantes dessa pesquisa acreditam que enfrentam mais desafios pedagógicos gerais do que aqueles relacionados ao processo de aquisição da língua, ou seja, para elas parece mais relevante resolver questões de ordem pedagógica geral do que especificamente de aquisição de L2.

Embora os desafios apontados acima tenham sido as respostas e que, quando analisadas quantitativamente, obtenhamos um quadro, em que os desafios pedagógicos são em maior número do que os de linguagem, eu questiono se esses desafios pedagógicos não estariam mais presentes nas escolas por pertencerem a um discurso comum ao universo escolar e ao ofício do professor por serem muitos dos aspectos que são abordados pela mídia, que causam preocupações em geral de governantes, pais, comunidade; seria o senso comum da educação em geral. Essas professoras não têm a formação específica para trabalharem em uma escola

bilíngue, até porque não há um curso de graduação que forme o professor de escola bilíngue e a maioria delas acabou de ingressar nessa atividade. Analiso a seguir as representações das professoras, trazendo à tona alguns conceitos específicos da escola bilíngue para que se possa ter mais clareza de como elas participam e compõem as discussões propostas por teóricos desse segmento específico.

3.2.1 Desafios Pedagógicos Gerais

O desafio pedagógico geral é aquele que traz para discussão questões gerais de gerenciamento de sala, modo de ensinar do professor, as interações com seus alunos e o processo de ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos são discutidos por autores do campo da Pedagogia e da Linguística Aplicada e foram utilizados para analisar algumas representações que as professoras envolvidas nessa pesquisa têm sobre alguns desafios enfrentados por elas na prática pedagógica em uma escola bilíngue. A seguir serão analisadas essas representações, utilizando-se para tal análise as respostas dos questionários, as falas das entrevistas e reuniões pedagógicas realizadas após algumas observações de aula.

a. Desafio de Planejamento

Os desafios de planejamento são expressos em dois momentos. O primeiro deles quando Cátia aponta sua dificuldade em organizar sequências didáticas e integrar todas as formas de aprendizagem em um plano de aula. Ela relatou em sua entrevista que é difícil para ela saber como desenvolver os conteúdos escolares em uma sequência que aumente o desafio cognitivo para o aluno:

Quando preciso escrever o meu planejamento trimestral tenho dificuldade de pensar nos conteúdos em uma sequência, pensar no que vem depois, no que é mais fácil e mais difícil. Acaba ficando tudo pouco ligado... o desafio é pensar quais são os conteúdos escolares que precisam ser ensinados e como fazer isso. (CÁTIA – E, 2011).

Cátia é professora do 1º ano do Ensino Fundamental e sente que seu desafio é organizar os conteúdos trimestrais em projetos e sequências didáticas que ofereçam a cada momento uma oportunidade ao aluno de aprofundar o seu conhecimento a respeito de um conteúdo. Segundo Cátia, as ideias para atividades

e para a realização do planejamento semanal¹⁵ são muitas, mas no momento em que precisa escrever objetivos e estabelecer uma ordem de atividades, precisa de ajuda. Ao observar a aula de Cátia, percebi que a sua prática em sala de aula foi, enquanto observada, muito consciente. Ela, como todas as professoras, explica as atividades aos alunos, auxilia-os quando necessário, tem controle da sala de aula, da disciplina de seus alunos e é uma professora que motiva seus alunos. Porém quando pergunto a ela quais são os objetivos da atividade realizada, quais conteúdos estão sendo trabalhados e como esses conteúdos irão se desdobrar ao longo do ano escolar, Cátia ainda se insegura para responder.

Observei uma atividade de Ciências em que Cátia pretendia questionar seus alunos sobre questões elementares de texturas, superfícies lisas e superfícies ásperas, conteúdo de *Physical Science* (Física) do 1º ano do Ensino Fundamental. Várias atividades foram realizadas, por exemplo, os alunos caminharam com suas mochilas para verificarem se era mais fácil em uma superfície lisa ou áspera, desenharam em lixa e em sulfite. Fizeram descobertas ao longo desse processo, como quando uma de suas alunas disse: “Nossa, dá pra usar o branco na lixa, desenhar e depois assoprar pra ficar que nem fumaça.” Entretanto, apesar das várias atividades que motivaram os alunos no momento da realização, não havia um fio condutor de todas elas, algo que relacionasse uma atividade a outra, um momento em que a aprendizagem proposta através das atividades lúdicas fosse concatenada e permitisse ao aluno um entendimento sobre qual era o conteúdo a ser aprendido.

Acredito que Cátia tenha como desafio tornar essas aprendizagens mais perceptíveis aos alunos para que possam ter conversas sobre os conceitos que estão sendo estudados. Conversamos após a observação da atividade da lixa sobre como as atividades estariam ou não conectadas para que se discutissem conceitos científicos de atrito e foi nesse momento da reflexão sobre a atividade que o desafio foi “materializado”, pois Cátia parecia não saber qual era seu objetivo enquanto professora ao apresentar esse conteúdo aos seus alunos. Analisando a formação de Cátia, poderíamos imaginar que esse desafio seria para ela uma dificuldade em lidar

¹⁵ As professoras nessa escola fazem ao longo do ano planejamentos trimestrais, com objetivos, estratégias de ensino e avaliação para o trimestre; e planejamentos semanais, estabelecendo quais atividades serão feitas ao longo de cada semana. Esses planejamentos são entregues a coordenação para que as discussões nas reuniões pedagógicas possam partir do que o professor planejou para refletir sobre as práticas de ensino, sobre as aprendizagens dos alunos e resultados obtidos.

com as questões do campo da Pedagogia, com a didática de outras áreas, como a de Ciências no exemplo acima, tendo a professora a sua graduação em Letras. Também imagino que seria um desafio apresentado pelo próprio formato da Educação Bilíngue no qual se ensinam conteúdos escolares. Esse é sem dúvida um dos grandes desafios de muitos professores que trabalham em escola bilíngue: a proficiência linguística do aluno possibilita que ele faça reflexões e análises sobre os conteúdos escolares? Se não possibilita, como o professor deve organizar os conteúdos escolares e as atividades feitas na escola de maneira que cada vez mais os alunos dominem a L2 e se desenvolvam cognitivamente? Essas perguntas foram postas em discussão por alguns pesquisadores dessa área, como Cummings (2005) ao analisar o que seria um conteúdo que desafiasse cognitivamente e linguisticamente na medida certa, e Lyster (2000) ao pensar sobre como oferecer suporte linguístico para que os alunos aprendessem os conteúdos escolares, mas ainda não se chegou a uma conclusão final sobre elas. Como Garcia (2009) ressalta não há uma Pedagogia Bilíngue claramente definida, uma vez que a organização curricular, a perspectiva que se tem sobre a interação entre as línguas, o modelo de educação bilíngue, todas essas questões são variáveis que moldam diferentemente o currículo de cada escola bilíngue. Cada professor precisa, juntamente com a equipe pedagógica na elaboração do currículo, encontrar o caminho com a sua turma para poder trazer os conteúdos escolares de uma maneira significativa e desafiadora. Isso ocorrendo, a língua e possíveis entraves por falta de proficiência linguística poderão ser contornados pelo professor, que pensará em algumas alternativas, tais como ilustrações, movimentos corporais, estabelecimento de vocabulário importante, etc. Essas alternativas serão apresentadas nas Considerações Finais.

O segundo desafio relacionado ao planejamento e desta vez representado por Juliana é a dificuldade de cumprir o planejamento e adequá-lo ao cronograma escolar. Segundo ela, *“a gente planeja, mas nunca dá pra fazer tudo, tem sempre outras coisas que aparecem, como as apresentações e festas da escola e os alunos nem sempre terminam no tempo que a gente determina.”* Ela escreve em seu questionário que são muitas atividades e que às vezes planeja muitas atividades para a semana, mas que seus alunos demoram muito para realizá-las o que faz com que as demais atividades planejadas precisem ser abandonadas. Em uma palestra

que assisti no Brazilian Immersion Conference¹⁶, Matos (2012) relatou como se torna desafiador na proposta de educação bilíngue atender às exigências da educação brasileira que, segundo ela, é muito conteudista, ou seja, há muitos conceitos que precisam ser aprendidos pelos alunos e há muitas disciplinas que precisam ser estudadas. Ela compara o modelo de educação brasileira ao americano, em relação à possibilidade que o modelo americano oferece de que o aluno escolha algumas disciplinas que deseja estudar em detrimento de outras. É claro que talvez essa nem seja a questão da professora Juliana, que trabalha com o 4º ano do Ensino Fundamental. Imagina-se que no 4º ano do Ensino Fundamental as abordagens ainda são menos complexas e mais generalistas. Entretanto, o que a professora retrata é também uma das questões que precisa ser pensada na Escola Bilíngue – o tempo escolar, como organizá-lo de acordo com os objetivos escolares.

Os alunos da Escola Bilíngue de Ensino Fundamental precisam estar na escola em tempo integral para cumprir o currículo brasileiro e o currículo oferecido na L2. Isso torna esse aluno um aluno de período integral e faz da Escola Bilíngue uma escola de tempo integral, na qual não se pode olhar para o aluno como se ele pudesse assumir duas escolas em uma. Genesee (2000) diz que $1 + 1$ não é igual a 2 quando se trabalha com duas línguas em um ambiente de imersão. Para tratar da questão tempo escolar é preciso ver a educação bilíngue como um todo, que tem objetivos cognitivos e linguísticos, independente da língua em que se está falando no momento. Para pensar sobre isso, podemos trazer novamente o conceito de Cummings (2005), apresentado anteriormente, de Proficiência Comum Subjacente, de que há algumas habilidades de linguagem que serão utilizadas pelo aluno para lidar com as duas línguas e que ao aprender uma dessas habilidades em uma língua o aluno automaticamente a utiliza na outra língua. O aluno bilíngue ao aprender um conceito, desenvolver uma habilidade ou atitude usará essa aprendizagem em qualquer uma das línguas e por isso o professor precisa utilizar esses recursos, do que foi aprendido a princípio em outra língua, para estabelecer pontes que facilitem a aprendizagem e aproveitem o que a criança já sabe. Esse movimento, denominado por muitos teóricos de transferência cross-linguística, certamente tornará a experiência na escola bilíngue muito rica e economizará o tempo didático.

¹⁶ Conferência realizada em maio de 2012 na Escola Beit Yaacov em São Paulo.

a. Desafio de Motivação

As representações relacionadas à motivação são expressas nos momentos em que Camila comenta sobre sua dificuldade em lidar com adolescentes e em que Ana se pergunta sobre como tornar as aulas mais significativas para seus alunos. As duas professoras são professoras do Ensino Fundamental 2 e enfrentam alguns desafios em sua prática para motivar seus alunos a aprender e a se engajarem nos projetos que são desenvolvidos em classe. Camila comenta que *“os alunos não querem fazer atividades, querem conversar, brincar. Tudo é difícil para eles se eles precisam ler ou escrever algum texto”*.

Esse desafio, embora tenha sido elencado pela professora da escola bilíngue, não é um desafio apontado somente por professores desse modelo de escola. Sabemos que é um desafio na educação engajar os alunos nas atividades oferecidas pela escola e acredito que esse cenário possa ser explicado principalmente pelo modelo de educação que oferecemos aos alunos frente ao modelo de mundo e de acesso à informação que eles têm fora da escola e pela mudança da forma como vemos a infância e a adolescência. O ambiente em que os alunos vivem é cercado de informação, de tecnologia e de pessoas que fazem diversas tarefas ao mesmo tempo; a velocidade dos acontecimentos e das atividades que realizamos é infinitamente maior a cada dia. A escola por muitas vezes tem dificuldade de incorporar tecnologias e, velocidade às suas práticas. Aliado a isso, as crianças e adolescentes são vistos hoje de forma diferente; pensa-se nos direitos da criança, no que precisamos fazer para agradar a criança e deixá-la feliz e segura. Não discordo disso, apenas ressalto que na sala de aula a criança nunca teve um papel tão central como o que ocupa hoje, o que modificou a forma como a escola entende a motivação ou desmotivação de seus alunos. A questão da motivação sempre esteve presente nas salas de aula, mas a importância que é dada a essa questão certamente é diferente da que era dada em uma época em que a criança não assumia papel tão central na sociedade (Ariès, 1978).

Outra hipótese a ser levantada seria em relação a como esses adolescentes têm se relacionado com a L2 – para que aprendem uma segunda língua e como a utilizam em seu dia a dia. No cenário atual, sabe-se que a maior parte dos adolescentes cada vez mais estão imediatistas; como dito anteriormente, a

informação é veloz, muitos deles têm a habilidade de executarem várias tarefas ao mesmo tempo. Para eles estabelecer relação entre o mundo em que vivem, mundo esse que está tomado pela segunda língua que eles aprendem (Língua Inglesa) e a utilização que fazem da língua em um ambiente escolar é o fator motivador. Por exemplo, observando uma das atividades realizadas pela professora Camila, na qual ela convidou seus alunos a escreverem um livro sobre os jogos mais jogados por eles, foi grande a quantidade de alunos empenhados em escrever sobre as regras de diversos jogos de vídeo game que costumam jogar. Os textos produzidos foram longos, ricos em detalhes, embora muitas vezes sem correção gramatical, mas eram textos em que os alunos falavam de maneira extremamente engajada. Em reunião com a professora, ela me relatou sobre a dificuldade de um aluno de escrever, o que chamou sua atenção por ser um comportamento diferente no grupo de alunos. A professora observou o aluno, conversou com ele e verificou que ele queria comunicar suas ideias, mas não se sentia proficiente o suficiente para fazê-lo e, quando recebeu a orientação necessária, foi capaz de escrever seu texto.

A partir dessas observações, é possível perceber que há um caminho possível para o trabalho realizado com adolescentes, mas esse caminho precisa mostrar aos adolescentes essa relação entre o que aprendem e para que aprendem. E não estou me referindo apenas ao uso de tecnologia em sala de aula, mas à compreensão que o professor precisa ter sobre quem é o aluno que está em sua sala de aula, sobre como ele está inserido no mundo e sobre a relação desse adolescente com a sua segunda língua.

Outro ponto levantado por Camila que poderia ser classificado como um desafio de motivação, diz respeito à frustração da professora quando sua aula não acontece da maneira como idealizou:

sinto que os alunos não querem aprender, mas apenas brincar com os amigos. Eles acham que vão aprender sem nenhum esforço da parte deles. Só os professores têm que assumir a responsabilidade pela aprendizagem (CAMILA, E-2011)

Ana também se sente desmotivada quando percebe que seus alunos não abraçam as atividades propostas por ela:

eu tento, tento, planejo joguinhos para eles, pra fazer a aula mais dinâmica, mas mesmo assim eles dizem que tudo é muito chato. E quando

precisamos fazer atividades, eles fazem bagunça, não querem fazer. Eu fico muito frustrada (Ana – E: 2011)

A frustração das professoras Ana e Camila também parece ter como mola propulsora a disparidade entre o que os alunos percebem como interessante e o que a escola oferece. Há também outro fator, mais interligado com a especificidade do programa bilíngue e de sua configuração no currículo. O programa é opcional nesta escola e frequentado por alunos cujos pais optam pela educação bilíngue. Sendo não obrigatório, para o aluno adolescente muitas vezes fica a impressão de que a escola regular e séria é aquela realizada em sua língua materna. Há uma questão de poder envolvendo as duas línguas e que, mesmo que subliminarmente, envia a mensagem aos alunos de que eles aprendem nas aulas ministradas em português e que as aulas ministradas em inglês são extras e, portanto, não tão importantes. Esse cenário reforça ainda mais a necessidade de que o currículo da Escola Bilíngue seja integrado, aproveitando as oportunidades de transferência cross-linguística e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. Quando as duas línguas se integram com o intuito de promover a aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes comuns, muito do que é aprendido em uma língua é transferido para a outra e utilizado em atividades na outra língua. Essa integração é que se torna o grande benefício da Escola Bilíngue, a troca e interrelação entre as línguas, visíveis na sala de aula. São essas conexões que as professoras devem buscar se quiserem ter alunos engajados em seu aprendizado como um todo; conexões importantes, porém difíceis de serem concretizadas uma vez que, para que ocorressem, algumas configurações da organização da escola teriam que ser alteradas, como por exemplo, a interação entre as professoras que atuam na língua materna e as professoras que atuam na segunda língua com um mesmo grupo.

b. Desafio de Diversidade entre os alunos

Um dos desafios relacionados à área pedagógica é trabalhar com diferentes alunos e suas formas de aprender. Ana e Camila relatam que é importante refletir sobre como lidar com a heterogeneidade de seus alunos e com as diferentes maneiras que cada um deles utiliza para aprender. Camila trouxe para a discussão em sua entrevista a questão da faixa etária, relatando:

E percebo que com os adolescentes há uma diferença na relação com a segunda língua, enquanto que com os alunos menores eu vejo que eles aprendem mais rápido, participam mais e não têm tanta vergonha como os alunos adolescentes. (Camila – E: 2011)

Analisando a fala de Camila, podemos dizer que há duas questões envolvidas sob o rótulo “diversidade”. A primeira diz respeito à faixa etária, a segunda à adequação de metodologias às diferentes maneiras de aprender dos alunos que estão em uma sala de aula. Em relação à faixa etária e à observação da professora de que os alunos menores não teriam vergonha como os adolescentes, tratarei mais adiante do assunto como um desafio de linguagem – ao abordar a questão da diferença na proficiência dos alunos. A outra diversidade, de formas de ensinar e formas de aprender, é muito frequente na escola independentemente do que está sendo ensinado e, no meu ponto de vista, muito benéfica, pois permite que alunos e professores lembrem a todo o momento que a escola é o lugar de multiplicidade, ou seja, de várias pessoas com maneiras próprias de se inserir no contexto escolar.

c. Desafio de contexto cultural

O desafio que denomino de contexto cultural é, sobretudo, um questionamento das próprias professoras sobre a proposta de educação bilíngue. Ana se pergunta sobre se o que faz seria um contexto real de Escola Bilíngue, dizendo que:

um dos desafios é o fato das crianças não viverem num ambiente bilíngue ‘real’. Minha experiência na Inglaterra foi com crianças e adultos bilíngues porque seus pais falavam uma língua e o país tinha outra língua. As crianças viviam o contexto bilíngue, era parte da vida delas. A cultura também estava inserida no aprendizado das duas línguas. (Ana – E: 2011)

Desde a implementação do programa bilíngue nessa escola, percebo a importância de que se esclareça o que esse modelo de educação propõe de diferente da educação regular monolíngue para professores do programa bilíngue, professores e coordenadores que trabalham com a língua materna e pais de alunos. Esclarecer esses três públicos é fundamental para que o programa possa ser bem-sucedido e se desenvolva de acordo com as expectativas. A tarefa de divulgação

das expectativas e dos resultados da aprendizagem é complexa e cada um dos públicos necessita de uma abordagem específica. Com os professores é preciso oportunizar formação pedagógica que discuta os objetivos da educação bilíngue, as expectativas de desenvolvimento dos alunos em termos cognitivos, em termos de aquisição da língua e em termos de formação para a cidadania e realização pessoal. É preciso compartilhar soluções, refletir sobre as situações de ensino-aprendizagem para que os professores vejam como é possível ensinar conteúdos escolares em outra língua para que o aluno aprenda ambos e mesmo com formação e modelos é necessário estar em sala de aula com o professor, dando apoio, ajudando o professor a refletir sobre as situações de ensino-aprendizagem e sobre as estratégias escolhidas por ele para que os conteúdos sejam ensinados. É também importante ensinar os professores a compartilhar com as famílias as suas conquistas, para que o desenvolvimento dos alunos possa ser mostrado às famílias e uma relação de parceria e confiança entre escola-família se estabeleça. Os pais precisam compreender qual é a escolha que fazem no momento em que optam pela educação bilíngue e o que devem esperar de seus filhos nos anos em que estão na escola. Também é importante que percebam que a escola bilíngue que implementamos no Brasil possuirá sempre as características da educação brasileira, sendo ineficaz compará-la com modelos de educação bilíngue em outros países.

Cátia se preocupa com a compreensão dos pais dos alunos acerca de seu trabalho relatando que:

Os pais acreditam que somos iguais a um curso de idiomas e que devemos fazer o mesmo só que por 10 horas semanais. As expectativas são de que eles aprendam gramática e vocabulário em uma sequência ordenada e não compreendem quando percebem que não damos a mesma importância à gramática. É difícil fazê-los entender que os filhos não apenas aprenderão inglês como desenvolverão funções cerebrais diferentes dos monolíngues. (Cátia – E: 2011)

Os pais têm a expectativa de um curso de inglês, pois esse é o universo que conhecem na aquisição de uma segunda língua e é preciso mostrar, com pesquisas e exemplos, que a escola bilíngue tem um currículo diferente da escola de idiomas. A principal diferença a ser mostrada é acerca da importância do conteúdo escolar na escola bilíngue e na maneira como se ensina matemática, ciências e outros conteúdos de maneira integrada em dois idiomas. De certa forma, acredito que dizer

aos pais que seus filhos desenvolverão “funções cerebrais diferentes”, como menciona a professora Cátia, e que terão mais habilidades metalinguísticas e de solucionar problemas, não consegue gerenciar as expectativas que os pais têm quando matriculam seus filhos em uma escola bilíngue, pois esse é um benefício que só pode ser comprovado através de uma pesquisa, através de dados quantitativos, e não pode ser visto por pais no dia a dia de seu filho. Concordo com a professora quando ela coloca como importante esse relacionamento com os pais para que eles acreditem no programa bilíngue, mas percebo que os pais precisam saber o que devem esperar dessa escola, por quais momentos seus filhos passarão dentro desse processo de aprendizagem para que possam ter a segurança de que tudo está correndo bem. Por exemplo, seria interessante realizar reuniões periódicas com os pais para exemplificar, através de atividades dos alunos, vídeos e relatos da professora, o que os alunos estão vivenciando em seu processo de aprendizagem; as fases de aquisição da L2 (período de silêncio, estágio de uma palavra, estágio de frases prontas e fala criativa¹⁷). E não esquecer o conteúdo escolar, informando aos pais quais são as propostas da escola em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares e como eles são abordados em uma segunda língua de maneira que os alunos efetivamente os aprendam, como aqueles alunos que estão inseridos em um ambiente escolar em sua língua materna.

Os professores que trabalham com o currículo na língua materna compõem o terceiro pilar importante para que a escola bilíngue atinja seus objetivos educativos. Funcionar de maneira integrada, com professor do currículo da língua materna e professor do currículo da L2 é um dos maiores desafios, senão um dos mais importantes. O currículo precisa estar integrado em um único corpo, o projeto político pedagógico da escola, para que os alunos entendam que as duas línguas têm igual importância na escola e que ambas são ferramentas que os alunos podem usar em seu processo de aprendizagem. Das professoras que participaram dessa pesquisa, nenhuma delas trouxe essa questão de maneira evidente, embora essas questões apareçam subjacentes a outras questões levantadas, como a falta de tempo e a desmotivação dos alunos. Penso que por enquanto nessa escola, o trabalho que é feito em cada língua ainda é pouco integrado e a língua materna tem

¹⁷ Refiro-me às fases de aquisição da L2 – silent period, one word stage, formulaic speech, creative speech. (Tabors, 1997)

muito mais relevância do que a L2. O currículo ensinado na L2 ainda se adapta ao ensinado na L1, na função de expandir conteúdos aprendidos na Língua Portuguesa.

3.2.2 Desafios de Linguagem

Para fazer um levantamento e classificação dos desafios de linguagem foi preciso perceber nas falas das professoras questões que poderiam ser discutidas no universo da aquisição de uma segunda língua. São questões que, justamente por serem desse universo, estão mescladas às questões pedagógicas e, por isso, optei por destacar aquelas que teriam mais explicitamente uma relação com a língua a ser utilizada na escola e são frequentemente discutidas por essa área de pesquisa. A seguir serão analisadas essas representações, utilizando-se para tal análise das respostas dos questionários, as falas das professoras nas entrevistas e nas reuniões pedagógicas realizadas após algumas observações de aula.

a. **Desafio de faixa etária**

O desafio ligado à faixa etária foi mencionado anteriormente como um desafio pedagógico de diversidade entre os alunos. Embora possa parecer repetitivo, gostaria de salientar que há duas maneiras de se olhar para esse desafio: a primeira da maneira que foi abordada anteriormente, como uma dificuldade de se ensinar a um público heterogêneo; a segunda, como será abordada nesse momento, refere-se a uma pergunta sempre feita nos ambientes de aquisição de uma segunda língua: existe um momento ideal para iniciar a aprendizagem da L2?

A professora Camila aponta a facilidade que os alunos de Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) teriam em relação aos adolescentes, pois segundo ela *“com os alunos menores eu vejo que eles aprendem mais rápido, participam mais e não têm tanta vergonha como os alunos adolescentes”*. Observando uma de suas aulas, percebi que os adolescentes estão a todo o momento pedindo que a professora Camila lhes mostre a forma correta de se falar, pois não querem falar “errado”, o que acontece também nas demais turmas da mesma faixa etária. Há

algumas pesquisas na literatura acadêmica que discutem a idade ideal para o início da aprendizagem. Uma dessas pesquisas é conhecida como Hipótese do Período Crítico, divulgada a partir da década de 50, por Penfield e Roberts (1959) e Lenneberg (1967). Essa hipótese argumenta que a partir de um determinado momento da vida, normalmente a puberdade, a aquisição da língua apresenta mais obstáculos para o aprendiz. Segundo Lenneberg (1967, p.176):

A maioria dos indivíduos de inteligência mediana capazes é capaz de aprender uma segunda língua após o início de sua segunda década, embora a incidência de “bloqueios de aprendizagem de uma língua” aumentem rapidamente após a puberdade (Lenneberg,— parágrafo na íntegra em nota de rodapé)¹⁸.

O que Lenneberg nos ajuda a pensar e que poderia responder à aflição de Camila seria que, apesar do que diz a hipótese do período crítico, é possível para adolescentes aprenderem uma segunda língua e não há como sabermos e nem pré-definirmos como será essa aprendizagem. Poder-se-ia recomendar aos pais a inserção dos alunos em uma escola bilíngue logo em idade pré-escolar ou no início do Ensino Fundamental 1, mas nem sempre isso é o que ocorre, pois há diversas situações de ingresso do aluno em uma escola e que precisam ser contempladas e acolhidas. Marcelino (2009, p. 6) contribui para a discussão enfatizando que não seria apenas em relação a idade, mas:

Outro fator importante a ser observado aqui é o período crítico para desenvolvimento da linguagem. Parece haver idades ideais para tal desenvolvimento (cf. Songbird, 1999), e acredito em um *continuum* de possibilidades, não em uma única idade específica. Fatores como idade, tipo de exposição, identificação e valorização da língua são de extrema importância nesse contexto.

Outra análise possível seria a que faço quando olho o percurso desses alunos adolescentes no contexto dessa escola. Os adolescentes ingressaram na

¹⁸ Texto original: “Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade, although the incidence of “language-learning block s” rapidly increases after puberty. Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn how to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis on age limitations because we may assume that the cerebral organization for language learning as such has taken place during childhood, and since natural languages tend to resemble one another in many fundamental aspects, the matrix of language skills is present.” (Lenneberg, 1967: 176)

educação bilíngue no 5º ano do ensino fundamental, enquanto as crianças ingressaram no 1º ano do ensino fundamental. Para as crianças a escola sempre foi assim, em duas línguas e em período integral; o que não ocorreu para os adolescentes que começaram a frequentar a escola em duas línguas posteriormente. Acredito que essa diferença não esteja somente relacionada a melhor idade para se aprender, mas também a percepção do que é a escola como um todo e do papel de cada uma das línguas na aprendizagem. Para refletir sobre as percepções que os alunos têm em relação a escola seria interessante relacionar essa discussão com o modelo de contínuos do bilinguismo proposto por Hornberger (1989), pois a forma como os alunos se relacionam com os conteúdos escolares, com a rotina escolar bilíngue estão intimamente ligados ao contínuo micro-macro, ao contínuo oral-letrado e ao contínuo monolíngue-bilíngue. Colocando de outra maneira, o aluno bilingue ao perceber um contexto heteroglossico, no qual os processos envolvidos nas quatro habilidades são inter-relacionados e interdependentes e no qual a aquisição das duas línguas é vista de modo que uma interage com a outra, é o aluno que de fato passa por um processo bilíngue de educação.

b. Desafio de Proficiência

São duas as professoras que trazem para a discussão a questão sobre proficiência dos alunos, ou seja, o nível de desenvolvimento de cada uma de suas habilidades na L2 (fala, escuta, compreensão e escrita). Cátia e Camila apontam a dificuldade em lidar com alunos que já possuem proficiência na língua, por já terem estudado há alguns anos em Escola Bilíngue ou por serem falantes nativos da L2 e alunos que iniciam seu processo de aquisição da língua e estão na mesma classe. Na minha perspectiva esse é um dos desafios de linguagem que merecem maior destaque, pois se apresenta como um desafio para todas as escolas bilíngues, portanto para todas as salas de aula de língua¹⁹. Sempre chegam alunos novos, com alguma ou nenhuma proficiência na L2 e que são inseridos em grupos de acordo com o ano escolar. Quando isso ocorre, os professores têm que lidar com

¹⁹ Essa afirmação pode ser feita a partir de troca de experiências que tive com professores e coordenadores de outras escolas em Conferências e reuniões de grupos de pesquisa.

alunos extremamente fluentes e que já caminharam no que Cummings (2005, p. 7) denomina como BIC e CALP e alunos que ainda precisam aprender a se comunicar.

Observando uma aula da professora Ana, embora essa professora não tenha mencionado esse aspecto como um desafio, pude verificar como o educador precisa lidar com esse desafio. A professora tem alunos no 6º ano do Ensino Fundamental 2, alguns muito fluentes e outros que não conseguem se comunicar na L2. Em uma atividade, os alunos deveriam ler um texto e realizar um trabalho de compreensão e análise de aspectos literários. A questão que se coloca é a seguinte: não é possível que todos os alunos leiam esse mesmo texto, pois para os alunos iniciantes essa tarefa estaria muito além do que poderiam realizar; eles não possuem conhecimentos prévios suficientes para que esse texto atue em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. A professora Ana, observando essa situação, propôs algo diferente. Ela apresentava o texto que queria trabalhar em versões diferentes, de acordo com a proficiência de cada aluno. Ela os separava em pequenos grupos e cada grupo tinha um texto para ler – alguns deles eram mais complexos, em termos de vocabulário e estruturas, e outros mais simples. Entretanto, o fundamental na atividade eram as habilidades de leitura que os alunos deveriam desenvolver, tais como a compreensão, a capacidade de inferir, de relacionar temas com outros previamente estudados, habilidades que poderiam ser desenvolvidas a partir do texto oferecido pela professora a cada grupo de alunos. Essa foi uma solução para se ultrapassar o desafio de proficiência, mostrando que, quanto mais consciência os professores têm acerca de seus objetivos, melhor poderão adequar as estratégias de ensino para superar os desafios enfrentados. Utilizando novamente Garcia (2009), em uma escola bilíngue com perspectiva heteroglóssica são as interações entre as línguas e, também arrisco a acrescentar, entre as diferentes formas de se utilizar as línguas, que permitem que os alunos vivenciem situações didáticas ou não utilizando a língua de maneira própria, de uma maneira que faça sentido para o aluno e que crie outros sentidos, permita que ele conheça, ressignifique o que já sabe.

Nesse capítulo, organizei os dados coletados e observados ao longo da pesquisa em categorias – os desafios pedagógicos gerais e os desafios de linguagem. Ressaltei a dificuldade em separar esses desafios, uma vez que estão sempre interagindo nas práticas pedagógicas. Mesmo assim, a separação foi feita para que se pudesse organizar as representações das professoras acerca dos seus

desafios. No próximo capítulo farei algumas considerações acerca dessa categorização de acordo com as teorias apresentadas no capítulo 1 e apontarei alguns desafios próprios e novos rumos da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS – SERIA POSSÍVEL VISLUMBRAR UM FIM?

Esta pesquisa iniciou quando, ao começar a trabalhar como professora de uma escola bilíngue, não conseguia responder a todas as perguntas que eu mesma fazia sobre essa forma de educar. Minha experiência, naquela época, era com o ensino de idiomas e meus conhecimentos foram aprendidos no curso de Magistério e de Pedagogia, sem nenhuma experiência na escola bilíngue. Sabia que em alguns países, como Canadá, algumas pesquisas haviam sido feitas, mas que não correspondiam exatamente ao contexto brasileiro. Falava-se muito de imersão, de se comunicar somente na segunda língua, entretanto quais estratégias eu poderia usar em minha sala de aula desses contextos se meus alunos não tinham um ambiente fora de sala de aula em que poderiam usar a língua aprendida? Poderia ter acesso a essas pesquisas e tentar vislumbrar alguma aplicabilidade ou até mesmo algumas similaridades e diferenças com o nosso contexto escolar, mas apenas realizando as nossas próprias pesquisas que poderíamos dizer que as escolas brasileiras bilíngues têm não somente a sua singularidade pelo contexto em que se inserem, mas também o seu respaldo e reconhecimento acadêmico. E para contribuir com a construção desse conhecimento acadêmico em nosso país, decidi fazer o mestrado.

Encontrei ao longo de minha atuação profissional pessoas muito envolvidas com a educação bilíngue, trabalhando com muita dedicação e essas pessoas me ajudaram a ampliar meus conhecimentos e minhas dúvidas, a questionar algumas observações já realizadas por mim, a criar novas hipóteses. Todas essas contribuições de alguma maneira constituem essa pesquisa. Dentre essas pessoas cito as quatro participantes dessa pesquisa – Ana, Camila, Cátia e Juliana. Tenho somente a agradecer a essas quatro professoras, pois através da sua prática pude rever minhas representações sobre os desafios que encontrei na escola bilíngue que gostaria de citar a seguir.

Desafios Pedagógicos e de Linguagem – é possível dividi-los assim? Acredito que sim, por dois motivos: o primeiro é de que apesar de termos uma bibliografia que trata de questões de ensino-aprendizagem no que se refere a aquisição da linguagem, ainda há muito espaço para uma maior relação entre a

reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição da linguagem, espaço maior ainda se considerarmos os cenários das escolas bilíngues. Essa pesquisa me fez perceber que a relação entre eles é tão estreita, mas que também há necessidade de repensarmos a formação do educador da escola bilíngue, aproximando esses espaços entre a pedagogia e a linguagem. Mantenho a divisão por questões de organização da pesquisa para deixar evidente a necessidade de maior aproximação dos mesmos para o professor. Não pode haver um professor de escola bilíngue que não compreenda o processo de aquisição da linguagem, do mesmo modo que não pode existir um professor de que não compreenda a educação como um todo: as metodologias de cada disciplina, as formas de avaliação e tantos outros aspectos presentes na vida escolar. Esse é um desafio para todos nós - buscar um processo de formação de professores que atenda a essas expectativas para que a escola bilíngue tenha cada vez mais profissionais capacitados. O desafio para a escola bilíngue brasileira seria o de organizar uma Pedagogia Bilíngue que possa nortear e enriquecer as práticas pedagógicas das inúmeras escolas bilíngues brasileiras.

A respeito da formação inicial, uma das representações que eu tinha acerca de um desafio que seria para mim o da formação de professor bilíngue foi completamente questionada por essas quatro professoras participantes da pesquisa. Ao iniciar essa pesquisa eu acreditava que para as professoras de escola bilíngue a maior dificuldade seria considerar a língua como um conteúdo a ser ensinado e não como um meio de ensinar outras disciplinas. Na época em que fui professora essa era a minha dificuldade e eu sempre acreditei que era dessa maneira para todas as professoras, pois acreditava que elas não teriam clareza de como a aquisição acontecia no ambiente de bilinguismo de elite, principalmente por terem na maioria a graduação em pedagogia. Essa questão não foi apontada como um desafio por nenhuma das quatro professoras, uma vez que nenhuma delas cita o fato das crianças adquirirem uma L2 em um contexto brasileiro é colocada como um desafio. Elas não se perguntam, como eu fazia quando era professora, como seus alunos falariam inglês; se seria uma mágica ou se a professora teria que ter alguma estratégia para que isso acontecesse. Talvez atualmente esteja mais claro para as professoras de escola bilíngue em geral que além de ensinarem matemática, ciências, história e geografia, elas também ensinam a L2 e o como fazer isso já tenha sido acrescentado como tema no processo de formação continuada que

acontece nas próprias escolas e cursos de formação. Este certamente é um avanço no contexto brasileiro de educação bilíngue e que provavelmente foi conquistado a partir de discussões em congressos realizados e através de pesquisas publicadas.

Outra representação que eu tinha e foi abalada pelas professoras Ana e Cátia no processo pesquisa está relacionada à motivação dos alunos; as professoras relatam que os alunos estão desmotivados e que não querem participar das atividades. Não havia pensado anteriormente, a essa pesquisa que no contexto brasileiro as questões de poder entre as línguas apareceriam, mesmo que de maneira diferente que aparecem em contextos como nos Estados Unidos, em que uma das línguas é tratada como minoritária. Para mim, seria desejo de todos os alunos que estão na escola bilíngue brasileira de elite aprender a segunda língua e me surpreende perceber que mesmo sendo a vontade dos pais desses alunos e até mesmo dessas crianças, as questões de poder entre as línguas são um entrave quando uma, no caso a língua portuguesa, tem o status de língua na qual os alunos terão as aulas “sérias”, aquelas que reprovam e aprovam no currículo escolar, enquanto as disciplinas na língua inglesa são complementares e, por isso, menos importantes e não levadas com comprometimento pelos alunos. Esse é um grande desafio que me faz pensar na necessidade de reorganizar o projeto político pedagógico desse contexto em que atuo, especificamente considerando as questões de organização curricular apontadas por Garcia (2009) de igualdade entre as línguas e questões de poder entre L1 e L2 que fazem parte da comunidade e do ambiente escolar. Na comunidade a Língua Inglesa é vista como extremamente importante, principalmente para a atuação em um mercado de trabalho, enquanto no ambiente escolar a língua de poder é a portuguesa, na qual são ensinados os conteúdos “realmente valiosos” para a educação brasileira. Talvez quanto a esse aspecto seja ainda necessário um amadurecimento ou uma discussão sobre o currículo brasileiro de educação e a importância do ensino de línguas nas políticas do país.

Todos os desafios e representações acerca dos desafios são o reflexo de um segmento de educação em construção, o da educação bilíngue. Ainda há muito a pesquisar e a definir, principalmente analisando a escola brasileira, as formas como organizamos nosso currículo e como será a pedagogia bilíngue no Brasil. As questões apresentadas por Garcia (2009) como determinantes do tipo de educação bilíngue, devem ser discutidas a partir da visão de que temos sobre a aquisição de

duas línguas em contexto escolar, sobre a relação entre as duas línguas e sobre a maneira como nossos alunos irão utilizá-las.

Ao longo dessa pesquisa tive alguns desafios que não estão relacionados ao contexto da escola bilíngue, mas que emergiram no processo da pesquisa. O primeiro deles foi a dificuldade em organizar de maneira sistematizada as observações e conversas realizadas com as professoras. Essa organização foi fundamental para que eu pudesse rever as minhas representações, e dar lugar às representações delas sobre os desafios da escola bilíngue. Somente assim eu pude perceber que alguns dos aspectos que para mim eram desafios, não eram para elas e que outros que eu ainda não enxergava poderiam ser vistos. Com certeza esse exercício me fez ver a escola bilíngue com outros olhos, ou ainda, com muito mais olhos dos que aqueles que eu possuía. Outro desafio foi separar aquilo que eu havia lido há muitos anos, daquilo que eram os meus pensamentos sobre um assunto. Acredito que quando atuamos numa área por tanto tempo, começamos a falar da mesma maneira que aquele grupo de pessoas pertencentes à localidade e a “se apropriar” do que é dito e lido em muitas pesquisas.

Muitas pesquisas poderiam ser realizadas daqui para frente a partir dessa pesquisa e gostaria de sugerir algumas delas. Essa pesquisa teve como seu maior objetivo elencar e categorizar os desafios dos professores da escola bilíngue, pois acredito que os desafios são muitos, devido a uma falta de formação mais específica para esses professores. Não que inexistam cursos de pós-graduação e conferências, mas estes são opcionais e dependem da motivação e da situação particular de cada profissional realizá-las ou não. Seria necessário pensar na graduação desse professor, propor uma graduação que contemplasse esse contexto de escola bilíngue e as necessidades desses educadores. Em minha graduação na Faculdade de Educação algumas disciplinas obrigatórias tratavam das metodologias de matemática, ciências, língua portuguesa. Não seria o momento de pensarmos em disciplinas específicas para o contexto bilíngue que conseguissem pensar no ensino da língua e no ensino das disciplinas escolares Matemática e Ciências em duas línguas? Esse estudo poderia ser realizado em uma pesquisa futura para que se analisasse o que comporia a formação desse educador. Arrisco a prever que futuramente as escolas bilíngues estarão tão presentes no mercado brasileiro que a educação brasileira não poderá mais deixar de discutir essa formação do educador bilíngue. Também espero que essas discussões possam integrar os ambientes de

escolas públicas, ampliando as ofertas de educação bilíngue para mais alunos que não somente os da chamada elite, ou que ao menos essas discussões possam problematizar as políticas de línguas estrangeiras na escola para que referenciais possam ser escritos, tais como o *Common European Framework of References for Languages*²⁰, documento que cada vez mais tem sido utilizado por editoras para a publicação de livros e nas próprias escolas brasileiras para classificar a proficiência dos alunos, mas que não considera a realidade brasileira de ensino-aprendizagem de um segundo idioma.

Finalizando, gostaria de mencionar que encerro essa pesquisa com dois sentimentos – o primeiro de um dever cumprido de uma longa jornada que se encerra e que me transformou de maneira profunda profissionalmente. O segundo, um sentimento de que há muito que se pesquisar e há muito para se escrever e que o desejo de espalhar as sementes da educação bilíngue para que ela floresça de maneira robusta e com coerência pedagógica ainda é muito grande e me motiva a continuar a formação dos educadores bilíngues, pessoas com muita coragem de atuar em uma área ainda tão embrionária no Brasil.

²⁰ Documento que descreve os objetivos a serem alcançados pelos aprendizes de línguas estrangeiras na Europa e em outros países.
(http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPADURAI, A. The right to research. *Globalization, Societies and Education*, Vol. 4, No 2, July 2006, pp. 167-177.

ARIÈS, P., *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

CAMARGO, M. F. A. A. *A formação contínua e a prática do educador: a (re)criação dos paradigmas produzidos no processo da aprendizagem em serviço*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

COLL, C. *O Construtivismo na Sala de Aula*, São Paulo: Ática, 1997.

CRYSTAL, D., *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge University Press: 1987.

CUMMINS, J. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINGS, J. *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*, TESOL Symposium on Dual Language education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Bogazici University, Istanbul, Turkey, 2005.

DEL VALLE, J. "U.S. Latinos, la hispanofonía, and the language ideologies of high modernity." In Clare Mar-Molinero and Miranda Stewart, eds. *Globalization, language and the Spanish-Speaking World*. London: Palgrave. Expected: 2006.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1994, 2ª Ed.

GARCIA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. WILEY-BLACKWELL, 2009.

GIROUX, H. A. *O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional*, In: *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*, Tomaz Tadeu da Silva, org. Artes Médicas, Porto Alegre: 1993.

HAMMERSLEY, M. *Reflections on linguistic ethnography*. *Journal of Sociolinguistics* 11/5, 2007: 689-695.

HYMES, D. *Models of the interaction of language and social life*. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1972.

KUMARAVADIVELU, B. *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. TESOL Quarterly, v.40, n.1. 2006.

LIBÂNEO, J.C. "*Tendências pedagógicas na prática escolar*". In: Revista da Ande, n° 06, 1982.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA A. N. *How Languages are Learned*. Revised Edition. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LYSTER, R. e MORI, H. *Interactional feedback and instructional counterbalance*. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 321-341. 2006.

LYSTER, R. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia, 2007.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold: 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, S. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

PENNYCOOK, A. *Por uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L.P. da. *Por uma Linguística Aplicada Transdisciplinar*. São Paulo: Parábola 2006.

PINKER, S. *The Language Instinct*. HarperCollins Publisher, 1994.

SANTOS, R. V. *Abordagens do processo de ensino e de aprendizagem*. In: Revista Integração, n° 40, 2005, pp. 19-31.

SKLIAR, C. (org.). *Derrida e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, T. T. da *Documentos de Identidade. Uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TABORS, P. *One Child, two languages: a guide for preschool educators of children learning English as a second language*: Paul H Brookes Publishing, 1997.

TADDEI, R. R. *Conhecimento, Discurso e Educação*. Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2000.

TUSTING, K. & MAYBIN, J. *Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion*. Journal of Sociolinguistics 11/5: 575-583, 2007.

USHER, R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1996.

WIELEWICKI, V. H. G. *A pesquisa etnográfica como construção discursiva*. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1): 27-32, 2001.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de Professores para a Educação Infantil Bilingue*. Dissertação de Mestrado. Laboratório de Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ANEXO 1 – E-mail convite para a participação da pesquisa enviado em 17 de outubro de 2009.

Caras colegas,

Como sabem ingressei em 2009 no programa de pós-graduação da UFPR e realizo a minha pesquisa sobre a formação de professores que atuam na educação bilíngue. O objetivo da pesquisa é de levantar os desafios encontrados pelos professores em sua prática pedagógica e como cada professor enxerga tais desafios.

Será necessário responder a um questionário para participar da pesquisa e gostaria de poder contar com a sua contribuição.

Em anexo vocês encontrarão o questionário a ser respondido. Peço a gentileza de que me retornem até o final do mês.

Desde já agradeço imensamente a participação de vocês.

Um abraço, Mariana

ANEXO 2: Questionário para professoras

Questionário para Professores do Ensino Fundamental I de Escola Bilíngue.

1. Dados do Professor:

- Formação Inicial:

() Pós-Graduação / Ano de conclusão: _____

Área: _____ Local: _____

() Graduação / Ano de conclusão: _____

Área: _____ Local: _____

() Ensino Médio / Ano de conclusão: _____

- Formação no idioma:

Grau de Proficiência no Idioma:

() Avançado

() Intermediário

() Básico

Como aprendeu o idioma?

Possui vivência no exterior? () Sim () Não

Quanto

tempo? _____

- Tempo de atuação na Escola

Bilíngue: _____

- Tempo de atuação no Ensino Fundamental I

Bilíngue: _____

- Realizou algum curso de formação continuada? Qual?

2. Qual foi o papel da sua formação inicial para a sua atuação profissional?

3. O que foi mais importante em sua formação/experiência para a sua atuação profissional?

4. Quais são os desafios enfrentados no dia a dia? Como você acredita que poderia solucioná-los?

5. Quais os autores/teorias você conhece sobre Educação Bilíngue?

ANEXO 3 – Entrevista Semiestruturada (realizada em março de 2010)

Tópicos a serem discutidos:

1. A prática pedagógica da professora – como ela tem se inserido nesse ambiente escolar, qual foi a trajetória percorrida desde o início do trabalho até o momento.
2. O que ajudou a professora a se inserir nesse ambiente escolar.
3. Quais as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar e como explica essas dificuldades.

ANEXO 4: Tabela com os aspectos mais importantes levantados pelas professoras que participaram da pesquisa dividida nas categorias da pesquisa.

		Cátia	Juliana	Ana	Camila
Formação		Letras Pós-graduação em Educação Curso de idiomas	Letras Residência no exterior	Jornalismo Pós-graduação em Educação Residência no exterior	Pedagogia Psicologia Residência no exterior
Pedagógicos	Planejamento	Dificuldades em organizar sequências didáticas Integrar todas as formas de aprendizagem em um plano de aula	Conseguir cumprir o planejamento e adequá-lo ao cronograma escolar	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x
	Motivação	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	Como motivar os alunos e tornar as aulas mais significativas para eles	- Lidar com adolescentes - Lidar com a frustração enquanto professor quando não atinge o que planejou
	Diversidade entre os alunos	Lidar com diferentes níveis de aprendizado das crianças em uma sala de aula Lidar com diferentes	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	Outra situação é a diferença de conteúdo, de domínio da língua entre os alunos; existem

		níveis de inglês em uma mesma classe: crianças falantes nativas, crianças com conhecimento prévio e os novos.			alunos que já estudam inglês há bastante tempo, alguns até em escola bilíngue, e outros entraram este ano. E percebo que com os adolescentes há uma diferença na relação com a segunda língua, enquanto que com os alunos menores eu vejo que eles aprendem mais rápido, participam mais e não têm tanta vergonha como os alunos adolescentes.
--	--	--	--	--	---

Linguísti cos	Faixa etária	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	E percebo que com os adolescentes há uma diferença na relação com a segunda língua, enquanto que com os alunos menores eu vejo que eles aprendem mais rápido, participam mais e não têm tanta vergonha como os alunos adolescentes. Eles já procuram uma estrutura de língua com regras gramaticais, não se arriscam tanto. Os alunos menores, acho que até porque nos primeiros anos eles aprendem muito mais na relação e não têm muitas coisas escritas, ficam mais com músicas e histórias contadas.
------------------	--------------	-----------	-----------	-----------	--

	Proficiência	Lidar com diferentes níveis de inglês em uma mesma classe: crianças falantes nativas, crianças com conhecimento prévio e os novos.	x-x-x-x-x	x-x-x-x-x	Uma outra situação é a diferença de conteúdo , de domínio da língua entre os alunos; existem alunos que já estudam inglês há bastante tempo, alguns até em escola bilíngue, e outros entraram este ano.
--	--------------	--	-----------	-----------	---

